

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**As lógicas de ação da atividade de Acompanhamento da Ação
Educativa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência**

Maria Borges Dias dos Reis

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da Formação

Relatório de Estágio Orientado pela Professora Doutora

Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa

2017

Agradecimentos

A realização deste relatório reflete o culminar de uma etapa, que contou com o apoio fundamental de várias pessoas, às quais não poderia deixar de agradecer. Agradeço:

À minha orientadora, Professora Doutora Estela Costa, pelo acompanhamento e conhecimentos transmitidos ao longo desta etapa e por todas as palavras de apoio e motivação.

Ao Professor Doutor Luís Miguel Carvalho pela orientação na fase inicial do meu projeto de investigação.

À Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na pessoa do Senhor Inspetor-Geral Luís Capela, pela possibilidade de realizar o estágio nesta organização.

Aos coordenadores de estágio, Dr.^a Leonor Duarte e Dr. Hélder Guerreiro, por todo o apoio ao longo do estágio e pelo acompanhamento nas várias atividades, contribuindo para a minha aprendizagem.

Aos vários inspetores com quem tive a oportunidade de lidar, pelos conhecimentos que me transmitiram.

A todos os amigos e familiares, pelo apoio incondicional.

Resumo

O presente relatório reporta o estágio curricular desenvolvido na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização de Organização e Gestão da Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Nele refletimos sobre as atividades realizadas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE) e das Atividades Internacionais. Para além de uma análise organizacional da IGEC, segundo uma perspetiva política à luz da teoria social, o relatório contém, ainda, uma caracterização da IGEC e do trabalho do Inspetor, em que analisamos, refletindo sobre a diversidade de atividades e as competências mobilizadas, bem como a formação inicial e contínua dos inspetores. O projeto de investigação desenvolvido consistiu em estudar as lógicas de ação da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa (atividade da IGEC, integrante do programa de Acompanhamento), tomando como referência as perceções descritivas e avaliativas dos inspetores. Os resultados permitiram identificar lógicas de *capacitação*, de *compromisso* e de *prestação de contas recetiva* e, também, *Cívica- Cidadã* que derivam, essencialmente, de um modo de regulação pós-burocrático e dos seus modelos de governança.

Palavras-chave: Acompanhamento; Ação Educativa; Inspetor; Inspeção da Educação;
Lógicas de Ação; Política Pública;

Abstract

This report reports to the internship developed at the General Inspection of Education and Science (IGEC), within the scope of the Master in Education and Training, in the area of specialization of Organization and Management of Education and Training, at the Institute of Education of the University of Lisbon. In it we reflect on the activities carried out within the scope of the Multidisciplinary Team of Pre-School Education and Basic and Secondary Education (EMEE) and International Activities. In addition to an organizational analysis of the IGEC, according to a political perspective in the light of social theory, the report also contains a characterization of IGEC and the Inspector's work, in which we analyze, reflecting on the diversity of activities and on the skills that these activities mobilize, as well as initial and continuous training of inspectors. The research project developed consisted in studying the logics of action of the Activity of Accompaniment of Educational Action (IGEC activity, part of the Monitoring program), taking as reference the descriptive and evaluative perceptions of the inspectors. The results allowed the identification of *capacitation*, *commitment* and *accountability*, as well as *Civic-Citizen* logics that derive, essentially, from a post-bureaucratic mode of regulation and its models of governance.

Key words: Follow-up; Educational Action; Inspector; Education Inspectorate; Logic of Action; Public policy;

Índice

Índice de Anexos	vi
Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros.....	vi
Lista de Siglas e Acrónimos	viii
Introdução	1
Capítulo I- Inspeção-Geral da Educação e Ciência.....	2
1- Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência	2
1.1- História.....	3
1.2- Missão e Atribuições	4
1.3- Objetivos Estratégicos.....	5
1.4- Competências e Atividades	6
1.4.1- Acompanhamento.....	7
1.4.2- Avaliação.....	8
1.4.3- Controlo.....	9
1.4.4- Auditoria	10
1.4.5- Provedoria e Ação Disciplinar	10
1.4.6- Atividades Internacionais	11
1.5- Estrutura da IGEC	11
2- O Trabalho do Inspetor	13
2.1- Princípios Gerais de Atuação do Inspetor	14
2.2- Atividades do Inspetor	15
2.3- Competências Gerais do Trabalho do Inspetor	18
2.3.1- Formação académica do Inspetor	18
2.3.2- Formação Profissional do Inspetor.....	19
2.3.3- Competências do Inspetor	21
Capítulo II- Projeto de Investigação	27
1- Análise Organizacional.....	27
1.1- Análise Organizacional Política	27
1.1.1- Teoria Social	28
1.1.2- A Inspeção-Geral da Educação e Ciência à luz da Teoria Social	30
2- Projeto de Investigação.....	32
2.1- Campo de Estudo	32

2.2- Problema	32
2.3- Problemática.....	33
2.3.1- Políticas Públicas	34
2.3.2- Modos de Regulação da Educação: burocrático- profissional e pós-burocrático	34
2.3.2.1- O modo de regulação burocrático-profissional	35
2.3.2.2- O modo de regulação pós-burocrático	35
2.3.3- Papel da Inspeção da Educação.....	39
2.4- Orientação Metodológica	42
2.4.1- Técnicas de Recolha e Análise de Dados.....	43
2.5- Apresentação dos Resultados	45
2.5.1- A atividade de Acompanhamento da Ação Educativa	45
2.5.2 A atividade de Acompanhamento da Ação Educativa: o olhar do Inspetor	51
2.5.3 Lógicas de ação inerentes ao processo de Acompanhamento da Ação Educativa	56
2.6. Síntese conclusiva	62
Capítulo III- Atividades realizadas no Estágio.....	66
1. Atividades realizadas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (EMEE).....	66
2. Atividades realizadas no âmbito das Atividades Internacionais	89
3. Outra Atividades.....	98
Considerações finais	100
Bibliografia.....	103

Índice de Anexos

(em formato digital)

Anexo 1 – Guião da entrevista aos Inspetores (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10)	
Anexo 2- Protocolo da entrevista a E1	
Anexo 3- Protocolo da entrevista a E2	
Anexo 4- Protocolo da entrevista a E3	
Anexo 5- Protocolo da entrevista a E4	
Anexo 6- Protocolo da entrevista a E5	
Anexo 7- Protocolo da entrevista a E6	
Anexo 8- Protocolo da entrevista a E7	
Anexo 9- Protocolo da entrevista a E8	
Anexo 10- Protocolo da entrevista a E9	
Anexo 11- Protocolo da entrevista a E10	
Anexo 12- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos Inspetores (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10)	
Anexo 13- Plano de Melhoria da Escola (2011/2012)	
Anexo 14- Guião da Entrevista- Acompanhamento da Ação Educativa (E11, E12, E13)	
Anexo 15- Protocolo da entrevista a E11	
Anexo 16- Protocolo da entrevista a E12	
Anexo 17- Protocolo da entrevista a E13	
Anexo 18- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas- Acompanhamento da Ação Educativa (E11, E12, E13)	
Anexo 19 – Calendarização das atividades desenvolvidas no estágio	
Anexo 20- Notas de Campo	

Índice de Figuras

Figura 1- Organograma da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.....	12
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1- Eixo de análise do ensaio sobre o trabalho do inspetor.....	14
Quadro 2- Ação Inspetiva Planeada.....	16
Quadro 3- Tipo de Competências.....	23
Quadro 4- Caráter geral da perspetiva política.....	28

Quadro 5- Eixos de Análise do projeto de investigação.....	42
Quadro 6- Atividade de Acompanhamento da Ação Educativa.....	48
Quadro 7- Tipologia de Lógicas de Ação.....	57

Lista de Siglas e Acrónimos

AAE- Acompanhamento da Ação Educativa

AE- Agrupamento de Escolas

AEE- Avaliação Externa de Escolas

ATE- Apoio Tutorial Específico

CFAE- Centro de Formação de Associação de Escolas

CNE- Conselho Nacional da Educação

DGE- Direção Geral de Educação

E/AE- Escola/ Agrupamento de Escola

EMESC-Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência

EMEE -Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário

EMAF-Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro

EMN -Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte

EMC -Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro

EMS -Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul

EMP -Equipa Multidisciplinar de Provedoria

EMACA-N -Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Norte

EMACA-S -Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul

EOSLATP- *Evaluation of School Leadership and Teaching Practice*

IGE- Inspeção-Geral da Educação

IGEC- Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social

Jl- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

MEC- Ministério da Educação e Ciência

NGP- Nova Gestão Pública

OAL- Organização do Ano Letivo

PA- Programa de Acompanhamento

PAE- Plano de Ação Estratégica

PM- Plano de Melhoria

PNPSE- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

SICI- *Standing International Conference of Inspectorates*

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação e Formação, na área de especialização de Organização e Gestão da Educação e Formação, no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa. O estágio a que este relatório se refere foi realizado na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), dado o interesse, pessoal e académico, pelas áreas da Administração Educacional e das Políticas Públicas. A IGEC torna-se um local privilegiado para a concretização das expectativas sobre o trabalho nestas áreas de estudo, uma vez que é um serviço central de administração direta do Estado e que trabalha em relação direta com estruturas políticas, tais como o Ministério da Educação (ME).

Para a concretização do presente relatório foram definidos quatro grandes objetivos de trabalho, são eles: i) Conhecer a IGEC, como atua no âmbito das suas competências e a sua estrutura organizacional; ii) Reconhecer e analisar a dinâmica e a complexidade do trabalho do inspetor; iii) Conhecer, analisar e investigar a atividade de ‘Acompanhamento da Ação Educativa’ e suas lógicas de ação; iv) Aplicar e desenvolver competências na área das Ciências da Educação e da Educação e Formação.

A estrutura do relatório, naturalmente relacionada com os objetivos acima mencionados, concretiza-se em três capítulos. Um primeiro, onde é apresentada e caracterizada a IGEC e a sua história, missão e atribuições, competências e atividades e a sua estrutura. Também no primeiro capítulo é possível ler-se um pequeno estudo sobre o trabalho do Inspetor, onde se reflete sobre a diversidade e complexidade das funções que desempenha e as competências que exigem. No segundo capítulo, é apresentada a análise organizacional da IGEC, realizada tendo por base uma perspetiva política e recorrendo à teoria social e, seguidamente, é apresentado o projeto de investigação, cujo objetivo é o de identificar as lógicas de ação inerentes à atividade de Acompanhamento da Ação Educativa. O projeto de investigação é constituído por um primeiro enquadramento teórico, seguido da apresentação de resultados e principais conclusões. O último capítulo, reflete as atividades desenvolvidas ao longo dos nove meses de estágio na IGEC e adota a estrutura de descrição e reflexão sobre as atividades e as aprendizagens e competências que potenciaram.

Capítulo I- Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Neste capítulo procede-se a uma caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) feita através da análise da legislação, do respetivo *site*, de documentos da organização e da observação realizada ao longo do estágio. Esta caracterização é composta pela história da organização, sua missão e atribuições, os seus objetivos e as suas competências e atividades, onde se descreve sumariamente a diversidade das mesmas e os seus propósitos e, ainda, a estrutura da IGEC. Além disso, procede-se a um ensaio de análise ao trabalho do inspetor, ilustrando a multiplicidade das atividades e a complexidade do desempenho do seu trabalho. Optou-se por uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por ser descritiva e ter como ambiente de recolha de dados o ambiente natural (a IGEC) (Bogdan & Biklen, 1994). Como técnicas de recolha e análise de dados recorreu-se à pesquisa arquivística e respetiva análise documental, à observação participante e à entrevista semiestruturada e respetiva análise de conteúdo.

1- Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Como consta no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de Janeiro, a IGEC¹ é um serviço central de administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa, no âmbito do então Ministério da Educação e Ciência (MEC). A criação de estruturas como a da IGEC tem como principal objetivo prestar apoio “às políticas nacionais dirigidas aos sistemas educativo e científico e tecnológico, por forma a promover a qualificação dos portugueses e o reforço da ciência e da tecnologia enquanto eixos estratégicos do desenvolvimento sustentado da sociedade portuguesa.” (Decreto-Lei 125/2011, de 29 de Dezembro). A sua atividade decorre:

“no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais e de educação extraescolar, junto dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública - incluindo os respetivos agrupamentos e centros de formação de escolas - e das redes privadas, cooperativa e solidária.” (Site da IGEC, 2016).²

¹ Resultando da fusão das anteriores Inspeção da Educação e Inspeção -Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior,

² <http://www.ige.min-edu.pt/>

Os serviços prestados pela IGEC e as atividades que desempenha têm como público-alvo membros do Governo, os estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico, secundário e superior, os serviços e organismos do ME, a comunidade científica (investigadores e docentes) e o público em geral (IGEC, 2016a).

1.1- História

Na década de 70, foi necessária uma nova organização das estruturas centrais do Ministério da Educação. Neste âmbito, foi criada, pelo Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, a Inspeção Geral de Ensino, “organismo dotado de autonomia administrativa, ao qual ficaram a caber as funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior.” Nos anos 80, há a salientar a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), onde se lê que:

“a inspecção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”.

A propósito das competências da Inspeção, o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro, vem estabelecer que, para além da “avaliação e fiscalização técnico-pedagógica dos estabelecimentos, serviços e atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar e a gestão administrativa, financeira e patrimonial dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo”, a Inspeção é também responsável pela colaboração na “preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo e instruir processos disciplinares instaurados por entidades competentes a agentes do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 271/95).

A Inspeção-Geral teve, até 2003, um departamento que desempenhava funções de auditoria e controlo do sistema de ensino superior. Só nesse ano foi criada a Inspeção-Geral da Ciência e Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 149/2003, de 11 de julho) na sequência da criação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 205/2002, de 7 de outubro).

O Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de Janeiro, com a fusão dos Ministérios da Educação e da Ciência e Ensino Superior, criou, então, a atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Atualmente, a IGEC desenvolve atividades no âmbito do acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação, provedoria e ação disciplinar dos estabelecimentos de educação e ensino (ensino básico, secundário, público, particular e cooperativo, ensino superior) e dos organismos do ME. Não obstante a variedade de funções, é possível identificar uma mudança na base das mesmas, que têm passado de uma orientação mais pelos normativos, para uma orientação mais para e pelo conhecimento (NC de 29 de Setembro).

1.2- Missão e Atribuições

Conforme consta no Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, a IGEC tem como missão:

“assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC, ou sujeitos à tutela do respetivo membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extra-escolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC.”

Relativamente às suas atribuições, estas encontram-se estabelecidas no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a saber:

- a) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos atos dos órgãos, serviços e organismos do MEC ou sujeitos à tutela do membro do Governo e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de ações de inspeção e de auditoria, que podem conduzir a propostas de medidas corretivas, quer na gestão, quer no seu funcionamento;
- b) Auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos órgãos, serviços e organismos da área de atuação do MEC ou sujeitos à tutela do membro do Governo, no quadro das responsabilidades cometidas ao Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado;

- c) Contribuir para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, designadamente através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação, propondo medidas que visem a melhoria do sistema educativo e participando no processo de avaliação das escolas de ensino básico e secundário e das atividades com ele relacionadas;
- d) Participar no processo de avaliação das escolas de ensino básico e secundário e apoiar o desenvolvimento das atividades com ele relacionadas;
- e) Zelar pela equidade no sistema educativo, científico e tecnológico, salvaguardando os interesses legítimos de todos os que o integram e dos respetivos utentes, nomeadamente registando e tratando queixas e reclamações, e procedendo às necessárias averiguações;
- f) Assegurar a ação disciplinar e os procedimentos de contraordenação, previstos na lei, nomeadamente, através da respetiva instrução;
- g) Controlar a aplicação eficaz, eficiente e económica dos dinheiros públicos nos termos da lei e de acordo com os objetivos definidos pelo Governo e avaliar os resultados obtidos em função dos meios disponíveis;
- h) Conceber, planear e executar ações de inspeção e auditoria aos estabelecimentos de ensino superior, no respeito pela respetiva autonomia, aos serviços de ação social e aos órgãos, serviços e organismos tutelados pelo MEC em matéria de organização e de gestão administrativa, financeira e patrimonial, nomeadamente quando beneficiários de financiamentos nacionais ou europeus atribuídos pelo MEC;
- i) Avaliar a qualidade dos sistemas de informação de gestão, incluindo os indicadores de desempenho;
- j) Assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente dos processos contraordenacionais, em articulação com a Secretaria-Geral do MEC;
- l) Registar e analisar as reclamações inscritas nos livros de reclamações dos estabelecimentos particulares e cooperativos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como nas instituições de ensino superior privado.

1.3- Objetivos Estratégicos

O plano de atividades da IGEC (2016a) estabelece três objetivos estratégicos:

1. Assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência;

2. Desenvolver a eficiência e as boas práticas na gestão de recursos;
3. Garantir os padrões de qualidade do serviço prestado.

Para cada um dos objetivos estratégicos são estabelecidos outros que os operacionalizam:

1. Reforçar a regulação do sistema educativo e científico;
2. Promover a sustentabilidade financeira e a otimização de recursos;
3. Promover a qualificação e satisfação dos trabalhadores;
4. Desenvolver uma cultura de *commitment* nos trabalhadores;
5. Melhorar os serviços prestados aos clientes da IGEC;
6. Assegurar o adequado tratamento do contencioso decorrente dos processos contraordenacionais (IGEC, 2016a).

1.4- Competências e Atividades

São competências da IGEC o acompanhamento, controlo, auditoria e avaliação, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, e solidária, bem como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do Português no estrangeiro. É também da sua competência inspecionar e auditar os estabelecimentos do ensino superior (IGEC, 2014).

No que diz respeito ao apoio técnico, compete à IGEC propor e colaborar na preparação de medidas com vista à melhoria do sistema educativo, ao apoio pedagógico e administrativo dos estabelecimentos de educação e a representação do Ministério da Educação nas estruturas de inspeção das escolas europeias.

Por forma a garantir a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência (ver figura 1), a IGEC desenvolve atividades no âmbito das suas competências de acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação, provedoria, ação disciplinar e atividades internacionais. As atividades de acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação, e atividades internacionais são de intervenção sistemática, sendo orientadas por um roteiro que define a atividade dos

inspetores e tem como principal objetivo a promoção da qualidade das aprendizagens. As atividades de provedoria e ação disciplinar são de intervenção pontual e caracterizam-se por não serem suscetíveis de previsão ou de programação prévia. Geralmente, as intervenções no âmbito da ação disciplinar são desenvolvidas por um único inspetor.

1.4.1- Acompanhamento

O Programa de Acompanhamento tem como objetivo observar e acompanhar a ação educativa das escolas e agrupamentos de escolas (E/AE), de forma a obter um “melhor conhecimento” no que se refere à implementação de medidas de política educativa. Este acompanhamento pretende desencadear um comportamento de constante reflexão sobre as práticas, com o propósito de uma melhoria da “qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.” (Site da IGEC, 2016). As atividades desenvolvidas neste âmbito são as seguintes:

Acompanhamento da Ação Educativa

Atividade que consiste num acompanhamento mais próximo às escolas, com o propósito de provocar nas mesmas uma capacidade de reflexão sobre o seu trabalho, de modo a estarem aptas a identificar áreas de intervenção prioritárias e, com base nesse diagnóstico, criar estratégias adequadas ao seu contexto, de forma autónoma.

Educação Especial – Respostas Educativas

Atividade em que se pretende acompanhar a “organização e funcionamento da Educação Especial nas escolas” (Site da IGEC, 2016), identificar e apreciar as respostas educativas que as escolas encontram e, deste modo, regular a organização e funcionamento da Educação Especial.

Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências

Atividade que surge do princípio de que as metodologias ativas, investigativas e experimentais despertam nas crianças e nos alunos maior interesse e motivação. Deste modo, torna-se relevante para a IGEC identificar e acompanhar as práticas de ensino de base experimental, nomeadamente no campo das ciências, por forma a incentivar a

implementação destas práticas, contribuindo para uma “gestão do currículo mais eficaz” (Site da IGEC, 2016).

Jardins de Infância da Rede Privada (Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS)

Atividade que visa, essencialmente, o acompanhamento do funcionamento pedagógico dos jardins-de-infância (JI) que funcionam em IPSS, assegurando as condições necessárias para o bom funcionamento dos JI, incentivando a participação das famílias e da comunidade na ação educativa e apreciando a qualidade das atividades de animação socioeducativa promovidas pelo JI.

1.4.2- Avaliação

O Programa de Avaliação pretende constituir-se enquanto elemento que contribui de forma relevante para o desenvolvimento das escolas. As atividades de avaliação pretendem incentivar “práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas” (Site da IGEC, 2016). Neste domínio, são desenvolvidas as seguintes atividades:

Avaliação Externa das Escolas (AEE)

Trata-se de uma atividade que visa a promoção “da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão” (Site da IGEC, 2016). A Avaliação Externa de Escolas teve o seu primeiro ciclo entre 2006 e 2011, e o segundo, ainda a decorrer, teve início no ano letivo de 2011/2012 e termina no ano letivo de 2016/2017, estando já em curso a preparação do terceiro ciclo.

A AEE é uma das principais atividades da IGEC e tem como objetivo a promoção do progresso das aprendizagens e resultados dos alunos, a promoção de práticas de autoavaliação das escolas, participação da comunidade educativa na vida das escolas e a contribuição para a regulação da educação, contribuindo para a produção de dados pertinentes para a produção de políticas educativas. O quadro de referência desta atividade compreende três domínios: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão.

Avaliação Externa dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)

Esta atividade consiste na avaliação externa dos CFAE, através de um modelo de avaliação próprio, semelhante ao que é utilizado na AEE. Pretende-se potenciar o desenvolvimento profissional docente, identificando quais as áreas que carecem de mais formação e monitorizando/ avaliando o desenvolvimento de formação pertinente e adequada a cada contexto/ escola.

Avaliação Externa dos Contratos de Autonomia

Esta atividade consiste na avaliação dos resultados dos contratos de autonomia, inserindo-se no quadro de competências da avaliação externa. O objetivo é o de recolher elementos para suportar a decisão de renovação, suspensão ou rescisão do contrato.

1.4.3- Controlo

As atividades de controlo, tendo como propósito verificar a conformidade legal do funcionamento do sistema educativo e identificar fatores que possam condicionar a sua eficiência e eficácia, são as seguintes:

Organização do Ano Letivo

Esta atividade visa verificar a conformidade legal da organização do ano letivo, nomeadamente, a constituição de turmas, horários dos alunos, matrizes curriculares e distribuição de serviço docente. É, ainda, seu objetivo: “Identificar eventuais constrangimentos decorrentes da aplicação dos normativos em vigor, com vista à elaboração de propostas de alteração” (Site da IGEC, 2016).

No âmbito do Programa Controlo, a IGEC desenvolve ainda as seguintes atividades:

- Provas Finais do Ensino Básico e Exames Nacionais do Ensino Secundário
- Organização e Funcionamento dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo
- Cursos Profissionais nos Estabelecimentos do Ensino Público, Particular e Cooperativo e nas Escolas Profissionais
- Sistema de Formação Contínua dos Docentes

1.4.4- Auditoria

O Programa de Auditoria consiste na análise dos “atos de gestão” das escolas e estabelecimentos de ensino, e rege-se por critérios de “conformidade, eficácia, eficiência, pertinência e coerência” (Site da IGEC, 2016), contemplando várias dimensões: a estrutura orgânica, o exercício de competências dos órgãos de gestão, o funcionamento dos serviços de apoio, entre outros. O principal objetivo destas atividades é o de informar os responsáveis das organizações implicadas acerca do seu funcionamento e prestação de serviço, ao mesmo tempo que, produz recomendações que permitam melhorar os resultados da gestão. No que diz respeito à auditoria, a IGEC desenvolve atividades nos seguintes âmbitos:

- Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado (Organismos do Ministério da Educação e Ciência (MEC), Escolas e Agrupamentos de Escolas dos Ensinos Básico e Secundário, Instituições do Ensino Superior
- Auditorias Temáticas
- Auditorias aos Estabelecimentos de Ensino Superior Privado
- Auditorias à distribuição de serviço docente no Ensino Superior Público
- Auditorias aos Serviços Académicos das instituições de ensino superior
- Auditorias aos apoios concedidos pelo Ministério da Educação ao Ensino Particular e Cooperativo

1.4.5- Provedoria e Ação Disciplinar

A competência de provedoria e ação disciplinar é exercida na sede da IGEC, que analisa as queixas dos utentes e agentes do Sistema Educativo e determina qual o procedimento mais adequado para o seu tratamento. O propósito desta competência é o de salvaguardar a defesa e promoção dos direitos e interesses legítimos dos atores envolvidos no sistema educativo. No que diz respeito à provedoria e ação disciplinar, a IGEC desenvolve atividades nos seguintes âmbitos:

- Provedoria
- Ação Disciplinar
- Contencioso Administrativo

1.4.6- Atividades Internacionais

Ainda no âmbito das atividades desenvolvidas pela IGEC, há a considerar as atividades internacionais, que permitem conhecer melhor os sistemas de inspeção e de educação noutros países, contribuindo, assim, para a inovação e melhoria das atividades da Inspeção. Estas atividades permitem assegurar a participação em conselhos, conferências, projetos e outras atividades internacionais, possibilitando, deste modo, a troca de conhecimento e a atualização técnica e científica. Neste âmbito a IGEC desenvolve as seguintes atividades:

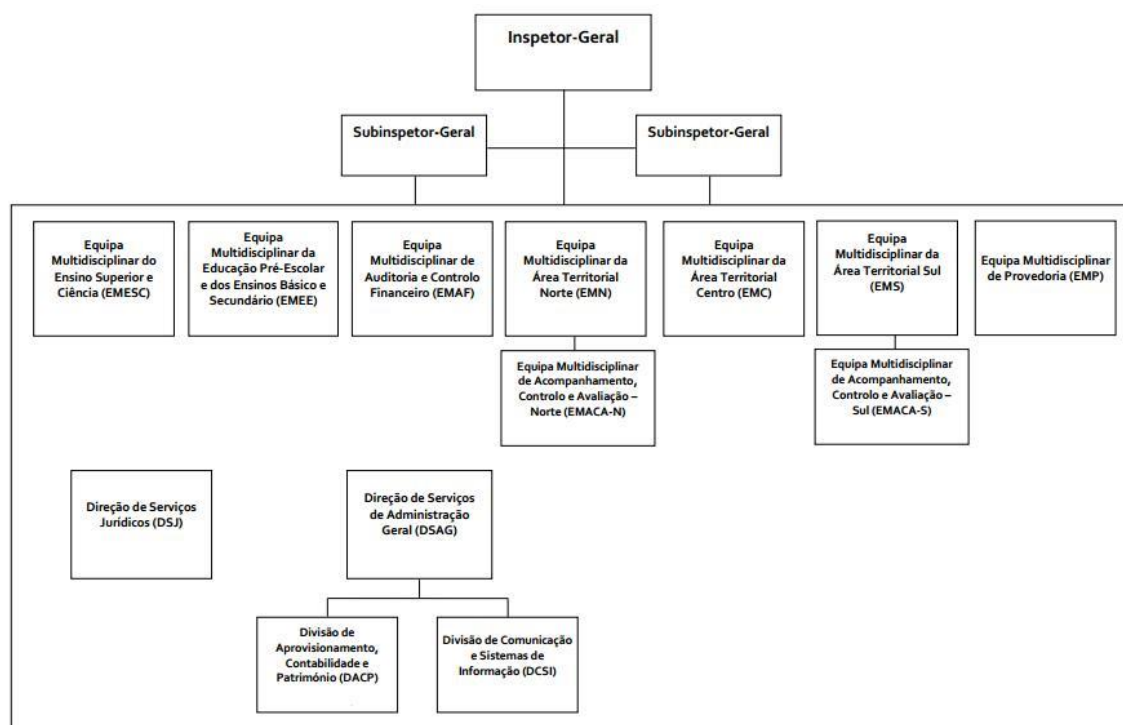
- Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação (SICI)
- Escolas Europeias
- Escolas Portuguesas no Estrangeiro
- Cooperação com as Inspeções da Educação dos Países Lusófonos
- Projetos Internacionais

1.5- Estrutura da IGEC

A IGEC é dirigida por um Inspetor-Geral, coadjuvado por dois Subinspetores-Gerais. (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016a) (vd. Figura 1).

A organização interna da IGEC combina um modelo de estrutura hierarquizada, nas áreas da administração geral e de apoio jurídico e um modelo de estrutura matricial nas áreas da atividade inspetiva. A primeira estrutura é composta pela Direção de Serviços Jurídicos, Direção de Serviços de Administração Geral, Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património e pela Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação. As duas direções e duas divisões referidas acima têm como funções assegurar o suporte instrumental à realização da atividade inspetiva.

Figura 1- Organograma da Inspeção-Geral da Educação e Ciência



Fonte: Site IGEC, 2016

A estrutura matricial é composta por nove equipas multidisciplinares, a saber:

- Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência (EMESC);
- Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE);
- Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro (EMAF);
- Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte (EMN);
- Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro (EMC);
- Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS);
- Equipa Multidisciplinar de Provedoria (EMP);
- Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Norte (EMACA-N);
- Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul (EMACA-S).

São equipas multidisciplinares, de carácter temático, a EMESC, a EMEE, a EMAF e a EMP, tendo como funções a conceção, execução e coordenação a nível nacional das atividades inspetivas. São equipas de carácter territorial a EMN, EMC, EMS, EMACA-N e EMACA-S e têm como funções a coordenação regional e a execução das atividades inspetivas.

Exercem funções na IGEC 246 trabalhadores, dos quais 179 são inspetores de terreno, e os restantes estão distribuídos pelos cargos de dirigente, técnico superior, assistente técnico e assistente operacional (IGEC, 2016a).

2- O Trabalho do Inspetor

“The word ‘to inspect’ stems from the Latin ‘to look inside’” (Bruggen, 2010, p.31)

Como se viu, são inúmeras as responsabilidades da IGEC, levadas a efeito pelos seus 246 trabalhadores, 179 dos quais inspetores (IGEC, 2016a). Dada a natureza das funções dos inspetores, que lhes confere um trabalho privilegiado com as escolas, podemos afirmar que a figura do inspetor é crucial para que os desígnios da IGEC se concretizem.

Importa referir que as constantes alterações nas políticas públicas da educação (descentralização, autonomia, envolvimento parental, entre outras) se refletem na atividade da IGEC e influem no exercício do trabalho do inspetor, pelo que devemos considerar que o desempenho deste cargo deve ser caracterizado por alguma dinâmica e plasticidade. Como Lucas (2008) descreve, em consequência destas alterações, é exigida à Inspeção “uma reformulação conceptual abrangente das várias tendências de mudança” (p.14), a fim de garantir e suportar dinâmica e plasticidade anteriormente referidas.

Neste sentido, pareceu pertinente analisar o trabalho do inspetor, procurando reconhecer e analisar a dinâmica e complexidade do mesmo. Este trabalho concretizou-se num eixo de análise que se desdobra em três objetivos, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Eixo de análise do ensaio sobre o trabalho do inspetor

Objetivo Geral: Identificar e caracterizar o trabalho do inspetor no âmbito das várias atividades da IGEC.			
Eixo de análise	Objetivos	Técnica de Recolha de dados	Técnica de Análise de dados
Reconhecer e analisar a dinâmica e a complexidade do trabalho do inspetor	<ul style="list-style-type: none">-Identificar os princípios gerais de atuação dos inspetores;-Identificar e caracterizar as várias atividades em que os inspetores estão envolvidos no desempenho das suas funções;-Identificar e caracterizar quais as competências necessárias para o desempenho das funções de inspetor;	<ul style="list-style-type: none">Pesquisa arquivísticaObservação ParticipanteEntrevista semiestruturada	Análise de Conteúdo

Para a concretização deste ensaio de análise ao trabalho do inspetor, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo-se selecionado como técnicas de recolha de dados: a pesquisa arquivística, de modo a identificar os princípios gerais de atuação e das atividades inerentes ao trabalho do inspetor; a observação participante e a entrevista semiestruturada a dez inspetores (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10), para a identificação e caracterização das atividades e das competências inerentes ao desempenho das funções de inspetor.

2.1- Princípios Gerais de Atuação do Inspetor

Conforme consta no artigo 5.º do Regulamento do Procedimento de Inspeção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, (Regulamento n.º 189/2013, de 24 de maio):

“A atuação dos dirigentes e pessoal da carreira especial de inspeção da IGEC deve ser imparcial e isenta, pautada pelo rigor técnico, responsabilidade e equidade, orientada para a melhor prossecução do interesse público e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo sistema educativo, pelo sistema científico e tecnológico e pelos serviços e organismos do MEC.”

Ainda a propósito dos princípios gerais de atuação são referidos os princípios de proporcionalidade, autonomia técnica, celeridade, contraditório, colaboração e cooperação. O princípio da proporcionalidade refere-se à adequação dos procedimentos do inspetor aos objetivos da atividade, evitando medidas desnecessárias; o princípio da autonomia técnica

diz respeito à capacidade de escolher entre os normativos e as restantes condições quais as soluções mais adequadas à execução dos objetivos propostos; o princípio da celeridade refere-se precisamente à celeridade com que se espera que todos os assuntos sejam tratados; e o princípio da colaboração e cooperação que prevê a colaboração com outros serviços de inspeção, entidades administrativas ou policiais (Regulamento n.º 189/2013).

O princípio da autonomia técnica é aquele que parece acrescentar dificuldade ao desempenho do cargo de inspetor, sendo que este deve ser capaz de “optar, de entre os meios legais e os recursos disponibilizados, pelos que se afigurem mais adequados à realização dos objetivos visados” (Regulamento n.º 189/2013). Os princípios gerais de atuação são um primeiro indicador da complexidade do trabalho do inspetor e da variedade de competências inerentes ao mesmo.

2.2- Atividades do Inspetor

Observando o Quadro 1, constata-se uma diversidade de programas e de atividades que constituem a ação inspetiva, ou seja, o trabalho do inspetor. São atividades não só no âmbito da verificação da conformidade normativa (*hard elements*) como também da verificação das soluções e iniciativas que as escolas encontram e promovem (*soft elements*) (Lucas, 2008; Ronnberg 2010, p.5 citado por Lindgren, 2014). Veja-se, por exemplo, a atividade de Organização do Ano Letivo (OAL), que consiste na verificação do cumprimento normativo pelas escolas e agrupamentos de escolas (E/AE), através da análise das especificidades, e que se constitui como um trabalho com *hard elements*; veja-se, igualmente, a atividade de Avaliação Externa de Escolas (AEE), que compreende a avaliação que os inspetores (juntamente com um perito externo) realizam e que carece de uma análise prévia, *in loco e a posteriori*, do modo de ação da escola e das escolhas que esta faz para lidar com o contexto com que trabalha, que se constituem como *soft elements*.

Dos inspetores entrevistados, quase todos desenvolvem estas atividades, o que significa que se lhes exige o domínio e a capacidade de trabalhar quer com os *hard elements*, quer com *soft elements*.

Quadro 2- Ação inspetiva Planeada

Programas e Atividades ¹		Intervenções (N.º)				Totais
		Norte	Centro	Sul	Sede	
I	Programa Acompanhamento	66	38	59	–	163
I.1	Acompanhamento da Ação Educativa	5	1	10	–	16
I.2	Educação Especial – Respostas Educativas	25	15	20	–	60
I.3	Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências	12	10	6	–	28
I.4	Jardins de Infância da Rede Privada (Instituições Particulares de Solidariedade Social)	20	10	20	–	50
I.5	Gestão do Currículo: Ensino do Inglês no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	4	2	3	–	9
II	Programa Controlo	202	120	169	26	517
II.1	Organização do Ano Letivo	70	50	70	–	190
II.2	Provas de Avaliação Externa do Ensino Básico e Exames Nacionais do Ensino Secundário	70	45	70	–	185
II.3	Organização e Funcionamento dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo	40	15	25	–	80
II.4	Cursos Profissionais nos Estabelecimentos de Ensino Público, Particular e Cooperativo e nas Escolas Profissionais	12	10	4	–	26
II.5	Avaliação das Aprendizagens dos Alunos no Ensino Secundário	10	–	–	–	10
II.6	Acesso ao Ensino Superior	–	–	–	10	10
II.7	Bolsas de Estudo – Estudantes do Ensino Superior	–	–	–	11	11
II.8	Provedor do Estudante e Conselho Pedagógico: Processo de apreciação e decisão de queixas dos estudantes	–	–	–	5	5
III	Programa Auditoria	–	–	–	84	84
III.1	Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado	–	–	–	56	56
III.2	Auditorias Temáticas	–	–	–	3	3
III.3	Auditorias aos Estabelecimentos de Ensino Superior Privados	–	–	–	5	5
III.4	Auditorias aos Serviços Académicos das Instituições de Ensino Superior Públicas	–	–	–	10	10
III.5	Auditorias à Distribuição de Serviço Docente no Ensino Superior Público ²	–	–	–	–	–
III.6	Auditorias aos Apoios Concedidos pelo Ministério da Educação ao Ensino Particular e Cooperativo	–	–	–	10	10
IV	Programa Avaliação	6	3	48	–	57
IV.1	Avaliação Externa das Escolas	5	2	47	–	54
IV.2	Avaliação Externa dos Centros de Formação de Associação de Escolas	1	1	1	–	3
IV.3	Avaliação dos Contratos de Autonomia ³	–	–	–	–	–
Acompanhamento e Avaliação do Apoio Tutorial Específico⁴		35	10	30	–	75
TOTAIS		309	171	306	110	896

¹ As intervenções inspetivas de auditoria e controlo financeiro e as intervenções de auditoria e controlo no âmbito do ensino superior são coordenadas e/ou executadas centralmente através das respetivas equipas multidisciplinares.

² Elaboração de relatório global da atividade

³ A aguardar as conclusões do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 11976/2016, D.R., 2.ª série, n.º 193, de 7/10/2016.

⁴ Cumprimento do Despacho exarado pelo Senhor Ministro da Educação em 13/9/2016

Fonte: IGEC, Plano de Atividades de 2017 (2016a)

Segundo Lindgren (2014, p.68), são dois os modelos que orientam o trabalho do inspetor: um baseado nas evidências (*evidence-based model*) e outro no conhecimento e na capacidade crítica da educação. O facto de ser orientado pelos dois modelos permite-lhe trabalhar quer com ‘*hard elements*’ quer com ‘*soft elements*’. A propósito da perspetiva

dos inspetores sobre as atividades mais complexas, foi possível identificar no seu discurso que o modelo baseado no conhecimento e na capacidade crítica da educação é aquele que mais dificuldade acresce ao seu trabalho, mais especificamente no desenvolvimento da atividade de AEE:

“Avaliação Externa das Escolas – emissão de juízos avaliativos sobre a organização, com base num manancial enorme de informação, recolhida através de diferentes metodologias.” (Anexo 3, E2)

“Todas as atividades que incluem a avaliação dos serviços e das organizações escolares, de que é exemplo a Avaliação Externa das Escolas, são complexas. Desde logo, pelo caráter subjetivo inerente a qualquer processo de avaliação, mas também porque a mesma tem de acompanhar os avanços e recuos de políticas educativas não consolidadas, por falta de consensos e demais contratempos.” (Anexo 4, E3)

“Naturalmente, as atividades de avaliação (são as mais complexas) face ao caráter subjetivo sempre presente e impossível de eliminar.” (Anexo 7, E6)

“Todas as atividades são complexas pelas razões já referidas. Contudo, considero que a avaliação externa das escolas pela sua globalidade e profundidade e, em especial, pela importância que tem no contributo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de crianças e de alunos, precisa de uma atenção muito especial.” (Anexo 11, E10)

É possível identificar uma mudança nas funções da Inspeção, mudança esta que se traduz na passagem de uma predominância da orientação mais focada na verificação e controlo dos normativos e níveis de qualidade do sistema educativo, para uma orientação mais para e pelo conhecimento. Veja-se, por exemplo, que a introdução do primeiro ciclo de AEE ocorreu em 2007 e o Programa de Acompanhamento, com a lógica que tem atualmente, foi criado em 2010. A propósito destas alterações, no modo de ação e nas funções da Inspeção, um dos inspetores mencionou que o modelo baseado no conhecimento e na capacidade crítica da educação, que considera um modelo de orientação para e pelo conhecimento, implica e exige mais do inspetor no desempenho do seu trabalho (ver Capítulo III, pp. 68-70).

Os inspetores têm diferentes pontos de vista relativamente ao papel que desempenham nas atividades distintas que realizam. A este propósito, saliento o debate que emergiu, numa reunião sobre a AEE (ver Capítulo III, pp. 68-70), em que os inspetores divergiram entre si no modo como se veem no desempenho do seu papel nas diferentes

atividades (tomando como referência a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa [Função de Acompanhamento], a de Avaliação Externa das Escolas [Função de Avaliação] e a de Organização do Ano Letivo [Função de Controle]). Neste debate, foi possível identificar duas posições distintas: a dos inspetores que consideram que o seu papel difere consoante as atividades em que se envolvem, as quais determinam a assunção de papéis distintos (e.g. a atividade de Acompanhamento ou a atividade de Avaliação) e a dos inspetores que consideram que o seu papel é imutável, considerando que o que muda são as metodologias de trabalho.

2.3- Competências Gerais do Trabalho do Inspetor

Deste modo, e reconhecendo quer princípios gerais de atuação, quer a diversidade de atividades que desempenha, importa compreender como é a formação do inspetor da educação e identificar quais as competências inerentes ao desempenho das suas funções.

De acordo com a terminologia da política de formação e educação europeia, entende-se por competência a “capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido” (CEDEFOP, 2008, p.49).

Segundo Parente (2008: 41), ao nível individual, a competência é a capacidade de mobilizar uma combinação específica de recursos (saberes e atitudes), de forma a atingir um determinado desempenho num contexto organizacional. Boterf (1995, citado por Fleury & Fleury, 2001) assinala que a competência do indivíduo não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico e sim à soma dos resultados das suas experiências pessoais e sociais, formação educacional e experiência profissional.

2.3.1- Formação académica do Inspetor

Mas afinal quem é o inspetor? Pareceu pertinente perceber qual o perfil de entrada daqueles que são inspetores, a fim de melhor entender se a capacidade para lidar com a complexidade e a diversidade de competências decorre da formação de base de cada um ou se se vai adquirindo/desenvolvendo ao longo da carreira inspetiva.

Os inspetores têm formações muito diferentes nas áreas do conhecimento que a sua atividade abrange, mas simultaneamente são formações maioritariamente comuns na

aplicação que têm: a docência. De facto, os inspetores entrevistados têm formação de base nas áreas da física e química, da geologia, da geografia, das ciências da educação, da educação física, de direito e de farmácia, alguns destes, também possuem licenciatura e bacharelato em educação e mestrado em ensino (Anexo 12- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos Inspetores).

Esta variedade da formação de base dos inspetores permite concluir que, sendo oriundos das mais diversas áreas do conhecimento, não será possível atribuir exclusivamente à sua formação de base a capacidade evidenciada para o desempenho das suas funções. Os percursos dos inspetores revelam a existência de uma formação ‘técnica’, centrada nas várias áreas do conhecimento, e uma formação mais aplicada ao contexto da Escola. O facto de a maioria possuir experiência de docência (e formação nas áreas da educação e ensino) revela-se uma mais-valia na relação que estabelecem com as escolas e no domínio do conhecimento sobre o seu funcionamento, bem como naquilo que são conhecimentos mais pedagógicos.

Podemos aqui concluir que a experiência docente pode ser uma vantagem no que se refere à abordagem às escolas e ao domínio do conhecimento do sistema educativo. Parece também poder ser uma mais-valia a proveniência de diferentes áreas do conhecimento, conferindo ao corpo inspetivo, também, um conhecimento científico aprofundado. Esta última questão poderá ganhar uma maior relevância se considerarmos que grande parte das atividades inspetivas são realizadas em equipa, o que significa que essas equipas são, então, constituídas por um corpo especializado, quer no que ao ensino e aprendizagem diz respeito, quer no que se refere ao conhecimento científico.

2.3.2- Formação Profissional do Inspetor

A formação inicial dos inspetores foi diferente nos dois momentos de recrutamento mais recentes, em 2000 e 2008. Em 2000, os novos inspetores frequentaram uma formação pós-graduada de Inspeção em Educação, que teve lugar na Universidade de Aveiro, na Universidade Católica (Lisboa) e na Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Em 2008 (última data de entrada de novos inspetores), foram dinamizadas várias sessões, seminários e encontros com especialistas, internos e externos, sobre temáticas como Ação Disciplinar, Ética e Deontologia, Supervisão Pedagógica, Avaliação das Aprendizagens e Organização Escolar, com o propósito de se constituírem

como momentos de formação para os novos inspetores (NC 23 de Novembro). Para além destes momentos, o “plano de formação de inspetores estagiários era também composto por uma componente de formação prática em contexto real de integração nas equipas inspetivas.” (Anexo 3, E2).

No que à formação contínua diz respeito, quando é lançada uma nova atividade, os inspetores frequentam formação específica, promovida na IGEC. Os inspetores foram inquiridos quanto à frequência de formação na IGEC, ou formação externa. Por formação na IGEC referimo-nos a formação promovida pela IGEC, interna e externamente (e.g. em 2015 a formação de “Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências” (IGEC, 2016b) ou a formação “Código do Processo nos Tribunais Administrativos” (IGEC, 2016b)). Entende-se aqui por formação externa a formação que não é promovida pela IGEC, aquela que os inspetores procuram, de forma autónoma.

Dos dez inspetores entrevistados, somente dois frequentam apenas a formação na IGEC (Anexo 12- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos Inspetores), o que parece revelar um envolvimento e comprometimento muito grande destes profissionais para com o desempenho das suas funções. Basta que se observe que os motivos apresentados para esta procura de formação são a melhoria do desempenho profissional, a aquisição, aprofundamento e atualização de conteúdos, a capacitação para o desenvolvimento das suas atividades, sempre numa perspetiva de melhoria contínua (Anexo 12- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos Inspetores). Apenas um inspetor indica que “não a procuro (a formação), é a IGEC quem a determina.” (Anexo 10, E9)

Pode, então, observar-se, pela forma como estão e estiveram estruturadas as formações iniciais dos inspetores que, conforme Lucas (2008) sugere, o trabalho do inspetor parece exigir “uma adequada formação técnico-pedagógica, que integre não apenas o profundo conhecimento da legislação, mas sobretudo a competência para saber aplicá-la a cada caso concreto (...)” (p.16), pressupondo a “construção do conhecimento a partir da própria prática” (p.23). Esta construção do conhecimento ‘no terreno’ torna o inspetor num profissional em situação de constante aprendizagem e de adaptação às diferentes realidades, o que complexifica a definição de um quadro de competências.

2.3.3- Competências do Inspetor

Na literatura e nos documentos oficiais da IGEC, encontramos associado ao trabalho do inspetor inúmeras ações: avaliar, estimular, recomendar, observar, questionar, interpelar, fundamentar, induzir, colaborar, refletir, acompanhar, aconselhar, apoiar, entre outras. Cada uma exige a aptidão para mobilizar diferentes competências, nomeadamente relativas às capacidades relacionais, de comunicação, técnicas, entre outras. Para além do Decreto-Lei n.º 276/2007, que determina o regime jurídico da atividade de inspeção, parece não existir nenhum outro documento que determine as competências exigidas ao inspetor (NC 23 de Novembro), justificando, deste modo, a pertinência do presente subcapítulo.

Lucas (2008) e Lindgren (2014) elencam algumas daquelas que são as competências esperadas no desempenho do cargo de inspetor. Procurou-se adaptá-las e sintetizá-las, como de seguida se expõe:

- Conhecer a realidade dos estabelecimentos de educação;
- Conhecer as políticas educativas e a organização do sistema educativo;
- Atualizar-se e ser capaz de mobilizar nas suas análises os saberes científicos e pedagógicos que vão sendo produzidos;
- Induzir o desenvolvimento pessoal e profissional;
- Definir padrões de referência;
- Combinar as prioridades nacionais com as prioridades das escolas;
- Estimular a dimensão reflexiva na escola;
- Cultivar confiança nos outros;
- Contextualizar os juízos de valor universais, objetivos, neutros;
- Incrementar uma metodologia de trabalho colaborativa, formativa e reflexiva;
- Adaptar e mediar as regras e procedimentos às escolas e às soluções e respostas educativas que da atividade inspetiva surgem.

Foi possível encontrar as competências acima enunciadas no discurso dos entrevistados, tendo além disso emergido mais algumas, a saber: flexibilidade analítica, capacidade de liderança, capacidade de relacionamento interpessoal, comprometimento com a organização, pensamento estratégico (Anexo 2, E1), gestão de grupos e redação de documentos (Anexo 3, E2), entre outras.

Houve competências que foram referidas por quase todos os inspetores, designadamente no âmbito do conhecimento das políticas educativas e da organização do sistema educativo, que se traduz naquilo a que alguns inspetores chamam de “competências técnicas” (Anexo 7, E6) e de “conhecimento e domínio da legislação” (Anexo 6, E5). Para os entrevistados parece clara a transversalidade destas competências às múltiplas atividades em que participam. No entanto, a grande maioria indica que a cada atividade estão associados conhecimentos específicos, como é o caso do Entrevistado 3, que relata que:

“(...) cada atividade exige conhecimentos e competências específicas inerentes à própria atividade e ao produto final exigido, onde se inclui, necessariamente, os objetivos e as metodologias da atividade e os produtos (formulários e relatórios a produzir) que registam a própria atividade.” (Anexo 4, E3).

De acordo com o E3, as competências específicas exigidas abrangem vários domínios, um dos quais é salientado por outro entrevistado a propósito da atividade de Organização do Ano Letivo (OAL), que “implica um conhecimento aprofundado da organização escolar, a par do conhecimento da legislação de suporte e da análise exhaustiva de cada caso detetado nas diferentes unidades orgânicas.” (Anexo 3, E2).

Não obstante a importância de que se revestem as suas funções, é fundamental olhar para estas competências com sentido crítico, dada a sua inerente mutabilidade. Como refere a maioria dos entrevistados, estas competências têm vindo a alterar-se ao longo dos anos, ocorrendo de modo a “acompanhar a evolução e os desafios do sistema educativo, que constantemente é alterado, colocando novos desafios e exigindo, por isso, outros conhecimentos e competências (gerais e específicos) aos inspetores.” (Anexo 6, E5).

Quadro 3- Tipos de Competências

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury & Fleury (2001)

Fleury e Fleury (2001) definiram, baseados na obra de Boterf, aquelas que são as competências de um profissional. No caso do inspetor, podemos encontrar competências que se inserem nos vários saberes, identificados no Quadro 3.

Tome-se, como exemplo, as competências identificadas pelo Entrevistado 1 e o Entrevistado 7:

“Flexibilidade analítica, predisposição para o trabalho em equipa, capacidade de liderança e relacionamento interpessoal, autodomínio, adaptação contínua, sólida preparação técnica, comprometimento com a organização, pensamento estratégico, fluência em termos de vocabulário e de escrita.” (Anexo 2, E1)

“É fundamental conhecer o sistema educativo (organização e legislação que o regula), bem como ter capacidade de comunicação (não só no sentido da transmissão da informação, mas também no sentido de saber ouvir os interlocutores), ter espírito de equipa e ter espírito crítico.” (Anexo 8, E7)

Nestes casos, encontramos competências no âmbito do saber agir (“ter espírito crítico”), do saber comunicar (“capacidade de comunicação”; “relacionamento interpessoal”), do saber aprender (“adaptação contínua”), do saber comprometer-se

(“comprometimento com a organização”) e ter visão estratégica (“conhecer o sistema educativo”; “pensamento estratégico”).

Um dos entrevistados fez uma categorização das competências, distinguindo-as enquanto competências do conhecimento, competências da gestão e competências comportamentais.

“ (São) Competências do conhecimento: formação científica adequada e respetiva profissionalização para a docência no ensino não superior, experiência profissional na educação e no ensino (número de anos e natureza das funções), formação sobre o funcionamento do sistema educativo científico e tecnológico. (São) Competências de gestão: organização, planeamento e avaliação. (São) Competências comportamentais: determinação; autoconfiança; compromisso com a instituição e com o sistema educativo (inclui as pessoas, profissionais e crianças e alunos).” (Anexo 11, E10)

Quer a categorização sugerida por Fleury e Fleury (2001), quer a aventada pelos inspetores, tornam visível a amplitude e abrangência das competências exigidas ao inspetor, que são identificadas na literatura, mas também, como se vê, pelos próprios entrevistados. Segundo estes, para operacionalizar as competências referidas, o inspetor deve ter um conjunto de características que permitem criar um bom ambiente e uma boa relação com as escolas, relação que é desejável acontecer num ambiente de partilha, de negociação e de responsabilização: “ponderação, racionalidade, responsabilidade, rigor, isenção, imparcialidade” (E1), “justiça, empatia” (E2), “honestidade” (E3), “seriedade”, “bom senso”, “lealdade”, “boa-fé”, “tolerância”, “flexibilidade”, “habilidade para lidar e comunicar com os outros”, “prudência” e “abertura à auscultação” (E8) (Anexo 12- grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos Inspetores). Estas características, indicadas pelos inspetores e assinaladas pela literatura, prendem-se essencialmente com questões de ordem deontológica e ética, que se constituem como um elemento central no desempenho do trabalho do inspetor, razão pela qual a IGEC aposta na sua formação também nestes domínios.

Nas entrevistas realizadas foi possível identificar um sentimento comum de pertença e de compromisso com a IGEC, que se reflete nas características apontadas pelos inspetores, nomeadamente se considerarmos aquela que é a missão da IGEC:

“(…) assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC, ou sujeitos à tutela do respetivo membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extra-escolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC.” (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro)

Veja-se a questão da justiça (E2), da “orientação para o serviço público da educação” (E10) do rigor, da isenção e da imparcialidade (E1) que estão, inevitavelmente ligados ao assegurar da legalidade e da regularidade e a todas as funções, como as de controlo, auditoria e fiscalização do sistema educativo.

Ainda assim, as características identificadas pelos inspetores não se esgotam em valores morais, como os acima descritos. Tal como se verifica a propósito das competências dos inspetores, também nas características encontramos um largo espectro de valores e de capacidades. Poderíamos inserir quase todas as características indicadas num amplo espectro de valores - morais, sociais, afetivos e intelectuais -, sendo que é este conjunto de valores que permite desempenhar da melhor forma a função de inspetor.

As capacidades tornam possível o aprimorar das competências e das características, sendo como que o elemento necessário para a operacionalização das mesmas, como dizia o Entrevistado 3: “as características de caráter que um inspetor deve ter são inerentes às suas competências profissionais.” (Anexo 4, E3). Quando me refiro a capacidades falo da flexibilidade, habilidade para lidar e comunicar com os outros, “abertura à auscultação” (E8), a “capacidade de adaptação a novas situações, o saber ouvir” (E5) e o desenvolvimento de “relações interpessoais positivas (tanto com os colegas como com os seus interlocutores nas escolas)” (E7) (Anexo 12- grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos Inspetores).

Considerando o conjunto de atividades, características e competências associadas ao desempenho da função inspetiva é, pois, possível identificar um perfil do inspetor que requer não só um conjunto de perícias técnicas, como uma permanente reflexão sobre a prática e uma “abordagem relacional” com a escola. O Entrevistado 1 expôs, de algum modo, no que se traduz esta crescente complexidade:

“O trabalho inspetivo tem vindo a adquirir visibilidade crescente e, consequentemente, maior escrutínio social (e.g. publicação de relatórios, divulgação de resultados, mediatização de situações, política educativa). Por outro lado, a complexidade progressiva das organizações escolares (agrupamentos, mega agrupamentos) e as solicitações sociais e tutelares a que estão vinculadas, colocam sobre os seus líderes uma significativa exigência profissional, no sentido de assegurar a adequada prestação do serviço educativo. É nesta multiplicidade de contextos e de recetores que hoje em dia se desenrola a ação dos inspetores, pelo que o seu trabalho é constantemente posto à prova, procurando dar resposta à especificidade técnica, à utilidade social efetiva e à apropriação pelas escolas.” (Anexo 2, E1).

Capítulo II- Projeto de Investigação

O presente capítulo é constituído por duas partes: uma primeira em que é feita a análise organizacional da IGEC, adotando uma perspetiva política e tendo como principal propósito o de identificar as forças externas à IGEC e a forma como estas moldam o seu funcionamento. E uma segunda parte onde é apresentado o projeto de investigação cujo propósito é o de identificar as lógicas de ação inerentes à atividade de Acompanhamento da Ação Educativa, tomando como referência a perspetiva dos inspetores. O projeto de investigação inicia-se com a apresentação do campo de estudo e do problema, seguindo-se um breve enquadramento teórico, culminando com a apresentação dos resultados e as principais conclusões. Para a realização deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa e por técnicas de recolha e análise de dados como a pesquisa arquivística e respetiva análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada e respetiva análise de conteúdo.

1- Análise Organizacional

Na discussão sobre o sistema educativo e a escola, é comum usar outros conhecimentos para além da pedagogia (designadamente a política, a sociologia, a psicologia, a administração). Para procedermos à análise organizacional da IGEC adotámos uma perspetiva política, tendo subjacente a análise dos novos modos de regulação. Tomando como referência a tipologia de Nieto Cano (2003), ainda que esta tenha sido concebida enquanto modelo de análise de organizações escolares, a investigação centrar-se-á principalmente na análise das forças externas, que serão objeto de estudo no âmbito dos modos de regulação burocráticos. Acresce referir que a teoria social não foi estudada amplamente, o que limita os elementos caracterizadores e descritivos da mesma.

1.1- Análise Organizacional Política

A teoria organizacional desenvolveu-se a “partir de preocupações com práticas de gestão com o controlo e a eficiência nas empresas e serviços públicos” (Afonso, 1994, p.46). Ao longo dos tempos, surgiram inúmeras abordagens, diferentes entre si, devido a inúmeros fatores, como, por exemplo, o paradigma que as orienta ou o foco que entendem atribuir a determinados aspetos da organização. Sergiovanni, Burlingame, Coombs e

Thurston (1987, p. 97, citado por Afonso, 1994) propõem uma categorização das abordagens para a análise organizacional, agrupando-as em quatro grupos: “preocupações com eficiência, necessidades humanas, cultura organizacional e a política e tomada de decisões” (p.46). É nas abordagens que dizem respeito ao último grupo que me centrarei para a análise organizacional da IGEC.

A abordagem política compreende que as organizações se concebem como construções orientadas ideologicamente, mediadas por determinantes históricos, económicos e políticos que respondem a interesses (Nieto Cano, 2003, p.16), introduzindo na teoria organizacional a análise de fatores como os objetivos, os interesses, os conflitos e o poder. Nesta perspetiva, a organização é concebida como uma realidade política, interna e externamente construída, e a teoria serve para legitimar a prática, enquanto a prática serve para “melhorar a realidade”.

Quadro 4- Caráter geral da perspectiva política

Organização	Realidade política, externa e internamente construída
Epistemologia	Construtivista e relativista Conhecer é representar aquilo a que podemos aceder através de observação direta e participante
Estuda	As ideologias Os interesses O poder
Realidade organizativa	Domínio Conflito Negociação
Produção de conhecimento	Análise crítica Estudos de caso e formas qualitativas de recolha e análise Descrições críticas que atentam a dimensões éticas e políticas
Interesse	Político (emancipador)
Valores	Participação e liberdade Justiça e equidade

Adaptado de Nieto Cano (2003, p.13).

1.1.1- Teoria Social

Nieto Cano identifica duas teorias que possibilitam a análise organizacional segundo uma perspetiva política: a teoria micropolítica e a teoria social, que se concretizam

através de uma metodologia de “investigação crítica”. A teoria micropolítica refere-se às estratégias que, na organização, os grupos e indivíduos adotam para utilizar o seu poder (formal ou informal) e/ou influência, com o objetivo de “promover os seus próprios interesses” dentro da organização (Hoyle, 1988, Blase, 1991, citados por Silva, 2006, p.96). A análise de organizações numa perspetiva micropolítica coloca a ênfase “nos atores e seus motivos, estratégias e jogos de influência” ao invés de se focar “na estrutura, nos processos de decisão, de comunicação e de poder” (Hoyle, 1988, citado por Silva, 2006, p.96). As teorias sociais, de carácter crítico, analisam as organizações num contexto mais geral e questionam as formas de legitimação que consolidam o controlo ou o domínio exercido por parte de forças económicas e políticas (Nieto Cano, 2003, p.18). Aqui se encontra a primeira relação com os modos de regulação pós-burocráticos, que emergem da pressão política e económica que se fez sentir, à escala transnacional e, em Portugal, desde os anos 80 do século XX. É, ainda, de referir que a teoria social permite proceder a uma análise mais geral das organizações. Sendo assim, pretende-se identificar as forças externas à IGEC e perceber como acontece a legitimação do seu controlo.

É necessário ter presente que a forma como “se percebem os acontecimentos nas organizações educativas, como estas definem os seus problemas e que soluções consideram mais apropriadas não são questões técnicas, neutras e ‘apolitizadas’, pelo contrário, têm uma justificação ideológica, que serve os interesses dominantes” (Nieto Cano, 2003, p.18). A propósito, devemos pensar na IGEC como uma tecnoestrutura do Estado que, como tal, estará ligada aos interesses dominantes ou, pelo menos, aos interesses de quem produz políticas e recomendações consideradas como sendo dominantes. Partindo destes pressupostos, emergiram várias linhas de análise social, que se focaram em aspetos particulares, tais como:

- As forças externas (sociais, políticas, económicas) que moldam a configuração e funcionamento das organizações educativas;
 - Os interesses sociais e individuais dos que servem a organização;
 - A distribuição do poder e as formas de dominação da organização;
 - Os mecanismos ideológicos que levam os membros a habituar-se e a aceitar condições e práticas que comportam intensificação e desqualificação laboral;
 - Os conflitos de discriminação e problemáticas de submissão ligadas à presença de pessoas diferentes na organização (discriminação por género, etnia, entre outros).
- (Nieto Cano, 2003).

A propósito da autoridade legal das organizações, Baldrige, Curtis, Ecker e Riley (1978, citados por Silva, 2006) entendem que esta é limitada, enquanto aspeto do processo político, devido à

“pressão política exercida pelos grupos, de tal forma que as decisões acabam por ser o resultado de compromissos negociados entre si. Os decisores têm de arranjar posições viáveis entre os poderes dos blocos pois o seu poder real é o resultado do poder formal mediado pelas estratégias oposicionistas dos atores organizacionais.” (p.35)

Como se vislumbra, o aspeto que se constituiu como foco para a análise organizacional é o das forças externas e a forma como estas moldam o funcionamento das organizações educativas. Os estudos de Dahl (1961, citado por Afonso, 1994, p. 59) sobre a tomada de decisões políticas focam-se no modo como os diferentes grupos influenciam as decisões políticas. Podendo ser exteriores à organização, estes grupos são, por isso, passíveis de serem caracterizados como ‘forças externas’.

1.1.2- A Inspeção-Geral da Educação e Ciência à luz da Teoria Social

A relação que se estabelece com as forças externas pode ser entendida a vários níveis. Num primeiro nível, pelo facto de Portugal integrar a União Europeia, o que induz uma tendência para acompanhar as políticas públicas que se fazem sentir por toda a Europa, nomeadamente na passagem (por enquanto, coexistência) de um modo de regulação burocrático-profissional para um modo de regulação pós-burocrático, caracterizado por modelos de governança de Estado-avaliador e de quase-mercado. Neste contexto, é de salientar a participação da IGEC em inúmeros projetos, associações e organizações internacionais, como por exemplo, a *Standing International Conference of Inspectorates* (SICI)³. Aliás, é mesmo possível encontrar no *site* da IGEC, a propósito das atividades internacionais que estas servem, o seguinte propósito:

“Assegurar a participação em projetos e em atividades de organizações europeias e internacionais de áreas afins às da IGEC, tendo em vista, na sua área de intervenção, a troca de conhecimentos e experiências, a atualização técnica e

³ Associação de inspeções nacionais e regionais da Europa. A SICI tem como objetivo principal a melhoria da educação através da melhoria dos processos inspetivos. São seus objetivos específicos a troca e partilha de informação sobre as inspeções-membro da SICI e apoiar o desenvolvimento profissional dos inspetores.

científica, o apoio mútuo e a permuta de documentação e informação” (Site da IGEC, 2017).

Num segundo nível há a sublinhar que a Inspeção, na sua qualidade de “serviço central de administração direta do Estado” (Decreto Regulamentar n.º15/2012), não é a responsável pela produção das políticas que orientam a sua ação.

Podemos, assim, concluir que se afigura existir dois níveis de forças externas, na IGEC, a saber: o primeiro, relativo à pertença de Portugal à Europa e à União Europeia, que influi, por um lado, na produção de políticas, e, por outro lado, através da participação em organizações e projetos internacionais, na atualização e partilha de conhecimento teórico e de práticas, o que pressupõe uma possível mudança no modo de agir da IGEC; o segundo nível, que se deve ao facto de a IGEC ser uma tecnoestrutura do Estado e, portanto, não ser responsável pela produção das políticas que orientam a sua ação, o que constitui uma forma de força externa que condicionará em grande medida a atividade da IGEC. Estes dois níveis de força externa fazem com que a ação da IGEC não se desenrole de forma autónoma e neutra, e muito menos ‘apolitizada’, como explicitaremos adiante, na Problemática, a propósito dos novos modos de regulação.

Apesar de o objetivo deste subcapítulo ser o de identificar as forças externas à IGEC e a forma como estas moldam o seu funcionamento, foi possível, ainda assim, compreender que a IGEC existe também ela enquanto força externa às escolas, uma vez que muitas das decisões que a escola toma, ou quer tomar, advêm de um conjunto de regras e condicionalismos que são verificados pela IGEC e também porque a mesma funciona muitas vezes como um organismo de ‘orientação’.

2- Projeto de Investigação

2.1- Campo de Estudo

Inscrito no campo da Administração Educacional, este estudo intenta analisar o modo de funcionamento de estruturas da administração central, mais especificamente da IGEC, e compreender como a sua ação tem (ou não) sido afetada pelos diferentes modos de regulação. Para tal, centro-me numa atividade que aparenta resultar de uma regulação tendencialmente pós-burocrática: o Acompanhamento da Ação Educativa. Nela se refletem temáticas diferenciadas acolhidas na formação pós-graduada e em investigação na área da Administração Educacional, como sejam a qualidade e a melhoria da educação e das escolas.

Assim, esta investigação permitirá a identificação e análise de funções e atividades da IGEC, no que diz respeito ao AAE, podendo contribuir para aprofundar o conhecimento emergente de estudos já existentes (Correia, 2016; Fonseca, Damião e Nascimento, 2010; Parente, 2015; Pinto, 2010), muitos dos quais analisam a IGEC tomando como referência as suas funções de avaliação (Gonçalves, 2014; Lemos, 2012; Nunes, 2012; Rocha, 2012; Rodrigues, 2016; Santos, 2015; Soares, 2012; Saraiva, 2014; Tempera, 2015).

2.2- Problema

Para além das funções avaliativas, de controlo e auditoria, a IGEC desenvolve um programa de Acompanhamento, com o objetivo de "observar e acompanhar a ação educativa desenvolvida pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa" (Site da IGEC, 2016). Neste sentido, pretende-se identificar quais são os processos e as metodologias de acompanhamento, quais são as perceções dos inspetores face a este processo e identificar e analisar as lógicas de ação inerentes ao processo de acompanhamento.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma reconfiguração do papel do Estado, que é sustentada por medidas muito diferentes, mas que são, umas mais, outras menos, passíveis de ser associadas ao modo de regulação pós-burocrático. Paralelamente, também a ação da Inspeção tem sofrido reconfigurações, abandonando o serviço de uma "educação

verificável” (Afonso, 1999, p.23) para um acompanhamento das práticas. Contrariando a educação verificável e a ação ‘meramente’ avaliativa da Inspeção, pode afirmar-se que a importância que, cada vez mais, se confere à função de acompanhamento marca uma tendência de passagem de uma perspectiva de controle, para uma perspectiva de apoio à melhoria das práticas (Cabral, 2010, p. 53).

Acresce a relevância adquirida pelas questões da melhoria e da qualidade do sistema educativo, promovidas essencialmente através da avaliação (sobretudo, a avaliação externa), mas associadas, também, às práticas de acompanhamento. Acresce, também, a sua compreensão no quadro das políticas de promoção da autonomia das escolas, que, potencialmente, criam universos educativos muito diferentes, pelo que importa que sejam acompanhados de forma diferente, reconhecendo a variedade dos contextos.

Deste modo, o propósito central desta investigação é o de identificar as lógicas de ação da IGEC face ao processo de Acompanhamento da Ação Educativa.

2.3- Problemática

“(…) os Estados centralizados, que já uniformizaram grandemente o currículo e estabeleceram provas nacionais de certificação, devem (leia-se tendem), sobretudo, favorecer a autonomia dos estabelecimentos e implantar instrumentos e atores capazes de efetuar um acompanhamento mais próximo dos estabelecimentos, uma vez que estes estão submetidos a uma avaliação externa.” (Maroy, 2011, p.37)

Os novos modos de regulação e as políticas que daí resultam vêm concorrendo para a reconfiguração das funções da Inspeção, enquanto responsável pela regulação do sistema educativo, com consequências na sua configuração tradicional, predominantemente, de verificação do cumprimento da lei pelos estabelecimentos educativos. Efetivamente, o surgimento de políticas de promoção da autonomia e descentralização, ao mesmo tempo que reforça a centralização, o aumento da avaliação externa, entre outros, obriga a Inspeção a responder a realidades diferentes e exigências diversas.

Ao mesmo tempo que se considera esta necessidade da reconfiguração das funções da Inspeção, à luz de mudanças políticas, deve também considerar-se a presença de uma crescente ‘cultura de avaliação’ como promotora da melhoria da qualidade e eficácia do sistema educativo. Esta perspectiva coloca a Inspeção numa posição que obriga ao

alargamento das suas funções, desenhadas não só para uma vertente inspetiva, mas também de acompanhamento das práticas educativas.

2.3.1- Políticas Públicas

Enquadrando o presente estudo no âmbito das políticas públicas de educação, importa definir qual a conceção adotada e que orientará a problemática do estudo. As políticas públicas são aqui entendidas como:

“um processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da ação” (Duran, 1990, p.240).

Segundo Lascoumes e LeGalès (2007), os elementos que constituem a política pública e que revelam a extensão e complexidade inerentes ao conceito são:

“os atores (individuais ou coletivos, seus recursos e suas condutas estratégicas), as representações (os quadros cognitivos e normativos que regem a atribuição de sentido às ações), as instituições (regras, rotinas, procedimentos), os processos (as modalidades de mobilização e da interação dos atores), os resultados (consequências ou efeitos da ação pública).” (p.317).

2.3.2- Modos de Regulação da Educação: burocrático- profissional e pós-burocrático

No âmbito dos estudos de políticas públicas de educação, as mudanças nos modos de regulação são também uma questão central e que merece atenção. Neste sentido, importa definir o que se entende por regulação: “processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição das “regras do jogo” num sistema social” (Reynaud, 1993, citado por Maroy, 2011, p.22). Tal como sublinhado por Barroso (2006), a regulação é um processo múltiplo que resulta de diferentes fontes e mecanismos, envolvendo uma pluralidade de atores, situados em diferentes níveis (transnacional, nacional e local). Este reconhecimento da contribuição de outros dispositivos, para além do Estado, na ordenação da sociedade, torna a abordagem da regulação numa fonte para análise da ação pública (Oliveira, 2015).

Christian Maroy (2011) define os modos de regulação institucionais de um sistema educativo como um “conjunto de mecanismos de orientação, de coordenação, de controlo

das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo, como modos de regulação implantados pelas autoridades educativas” (p.19).

Em Portugal, as políticas públicas têm sido estudadas tendo como referência a reconfiguração do papel do Estado. Tal reconfiguração, à luz daqueles que são os diferentes modos de regulação, está longe de ser passível de ser interpretada considerando um único modo de regulação.

2.3.2.1- O modo de regulação burocrático-profissional

O modo de regulação burocrático-profissional foi predominante, em Portugal, durante o século XX, até meados dos anos 80, caracterizando-se por uma componente burocrática, ligada a um Estado responsável pela educação – o Estado-educador – e uma componente profissional docente, corporativa e pedagógica (Barroso, 2006), que contempla a autonomia dos docentes graças aos seus saberes profissionais e ao seu grau de especialização. Esta combinação entre “regulação de Estado e burocracia e regulação pedagógica, corporativa e profissional” não se revela como sendo uma combinação fácil (Barroso, 2000), ainda assim, Afonso (1994) caracteriza este modo de regulação como sendo um “equilíbrio entre a centralização da decisão política e a estrutura de gestão baseada nos professores” (p.77). De facto, neste modo de regulação, pais e alunos não participavam nas decisões relativas à educação, exceto através de acordos locais que pudessem surgir. O modo de regulação burocrático-profissional caracteriza-se pela ideia de regras e procedimentos estandardizados, em que as ações se dão em nome da racionalidade e da universalização das regras, a nível nacional (Maroy, 2009, p.72). Por esta altura, estruturas como as inspeções da educação ganham particular destaque, sendo que a sua ação é predominantemente caracterizada pela verificação da aplicação da lei pelas escolas e outros órgãos do sistema educativo.

2.3.2.2- O modo de regulação pós-burocrático

Desde a década de oitenta, do século passado, que se assiste a uma passagem (pelo menos no âmbito do discurso) do um modo de regulação burocrático-profissional para o modo de regulação pós-burocrático. Este último – modo de regulação pós-burocrático – caracteriza-se por um abandono da racionalidade da lei, dando lugar à valorização dos resultados e à procura da eficácia (Maroy, 2011, p.33). Maroy (2009, p.77) indica duas

razões para que se designe este modo de regulação como pós-burocrático (transversais aos dois modelos de governança): a primeira é a do abandono da racionalidade da lei, em detrimento da valorização dos resultados e procura da eficiência; a segunda consiste na alteração dos modos de coordenação e de controlo, ou seja, o abandono de uma predominância de verificação da conformidade legal em prol da promulgação das normas básicas (promulgação das ‘boas práticas, acompanhamento de projetos), bem como da contratualização e avaliação (de processos, resultados, práticas).

O modo de regulação pós-burocrático tem dois modelos de governança a si associados: o Estado-avaliador e a regulação pelo quase mercado. Por modelos de governança entendem-se os “modelos teóricos e normativos, que servem de referência cognitiva e normativa, principalmente para os decisores, na construção de boas formas de ‘governar’ ou orientar o sistema educativo”. (Maroy, 2009, p. 76)

O Estado-avaliador

Dos dois modelos de governança, aquele que parece ter mais peso, nacional e internacionalmente, é o do Estado-avaliador, através de medidas de promoção da autonomia e da avaliação (Maroy, 2009, p. 78), que se revelam, com maior ou menor expressão, dependendo, amiúde, do grau de centralização dos países. No modelo do Estado-avaliador (ou da governança por resultados), o Estado tem o papel de definir os objetivos. No entanto, como forma de implicar os estabelecimentos de ensino na melhoria do seu desempenho procede à implementação de sistemas de avaliação externa. Este modelo “induz, a difusão e aceitação de uma ‘cultura de avaliação’ que se apoiam tanto na avaliação externa quanto na sua autoavaliação institucional visando melhorar as suas práticas e resultados” (Maroy, 2011, pp. 33). Para além do sistema de avaliação, o Estado (leia-se administração central) pode negociar objetivos a atingir com as entidades locais (como autarquias, ou as próprias escolas), o que implica, necessariamente, alguma autonomia económica e pedagógica das escolas e um reconhecimento das suas capacidades para atingir os objetivos definidos. Aliás, os sistemas de avaliação externa não serão apenas um meio de comprometer os estabelecimentos na melhoria do seu desempenho, como também uma forma de sancionar ou recompensar a ação das escolas face aos objetivos contratualmente estabelecidos (Maroy, 2009, p. 77). No modelo de governança do Estado-avaliador, a pressão das forças externas é menos explícita, uma vez que os objetivos são

negociados entre o Estado e as entidades locais, depositando nestas a responsabilidade de os atingir. Ainda assim, a própria IGEC constitui-se como força externa, neste caso das escolas, através das suas atividades, essencialmente a de AEE.

A regulação pelo quase mercado

O modelo de governança de quase-mercado “foi promovido por várias redes internacionais (organizações internacionais ou académicas e especialistas em políticas educativas)” (Whitty and Edwards 1998; Halpin and Troyna 1995; Ball 1998, citado por Maroy, 2009, p. 76). No modelo de quase-mercado, o Estado delega nos estabelecimentos educativos alguma autonomia para a concretização dos objetivos do sistema educativo e os conteúdos do currículo. A livre escolha da escola e o financiamento diferenciado são medidas que refletem este modelo, uma vez que, a escolha e a diferenciação no financiamento, exercem sobre as escolas uma pressão para melhorar a qualidade da prestação do seu serviço (Maroy, 2009, p. 76). Ao contrário do mercado económico clássico, acresce ainda que, neste modelo, a diferença entre oferta e procura não é feita através dos preços e o Estado mantém um importante papel, nomeadamente no financiamento, na definição de algumas regras e na oferta da educação (Maroy, 2009, p. 76). A promoção da autonomia das escolas remete-nos para algumas atividades da IGEC (e.g. a avaliação dos contratos de autonomia) que resultam desta tendência de quase-mercado e de uma certa pressão para a produção de políticas, em grande medida, focadas na gestão eficiente e eficaz dos estabelecimentos, também explicadas como medidas da Nova Gestão Pública (NGP)⁴.

A NGP é um “programa de reforma do setor público que aplica conhecimento e instrumentos da gestão empresarial e de áreas relacionadas, e que tem como finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e a ação geral dos serviços públicos nas burocracias modernas (...)” (Vigoda, 2003, citado por Verger & Normand, 2015, p.599) e que tem sido designado por alguns como um paradigma político pós-burocrático (Verger & Curran, 2014, p. 253). Os valores que sustentam as medidas de NGP são “a eficiência, a racionalidade instrumental e a adaptabilidade dos sistemas” (Verger & Curran, 2014, p. 256). Assim sendo, o Estado continua a ter um papel relevante no desenvolvimento das medidas da NGP, passando de provisor de serviços a regulador, avaliador e distribuidor de

⁴ Do inglês ‘New Public Management’

incentivos àqueles que garantem a provisão, pela qual era anteriormente responsável (Verger & Curran, 2014, p. 256). A propósito da NGP, poderemos enquadrar a ação da Inspeção portuguesa naquela que é uma “tendência para a exposição”, decorrente de intervenções de acompanhamento e avaliação, das quais Carvalho (2016) destaca a Avaliação Externa de Escolas (da responsabilidade da IGEC).

Medidas da NGP surgiram, em Portugal, em 2005, com uma tentativa de “modernização administrativa”, que se concretizava através de um perfil mais técnico e menos burocrático dos dirigentes (Barroso *et al*, 2007). A autonomia das escolas, a prestação de contas, a gestão com base em resultados e a liberdade de escolha das escolas são medidas da NGP que alteram, em grande parte, a forma como se regulam os serviços educativos (Verger & Normand, 2015). A avaliação ganha novo peso, quer seja avaliação da aprendizagem, de políticas, de programas ou ações, sendo vista como “elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade” (Oliveira, 2015, p.639).

Esta transição e reconfiguração do papel do Estado desenvolve-se dentro de um quadro composto por certas contradições. Basta atentarmos às principais tendências das políticas públicas para se verificar uma certa tensão naqueles que são os motes para a sua promoção: políticas como o reforço da autonomia das escolas, uma combinação entre políticas de centralização e descentralização, o crescimento da avaliação externa, a promoção da liberdade de escolha (Carvalho, 2015; Maroy, 2011), são:

“muito variadas no seu alcance: das mudanças nos modelos de administração e gestão à introdução de novas modalidades de relação entre a administração central, as escolas e as autarquias; das mudanças na estrutura das organizações escolares à expansão e consolidação de programas que combinam o escrutínio e o apoio às atividades das escolas.” (Carvalho, 2016, p.8).

Neste sentido, recorrendo às palavras de Silva (2006), parece que “por vezes, se gera um vazio institucional na medida em que deixa de haver congruência entre o quadro legal e a ordem sociopolítica vigente” (p.113).

Hibridização dos modos de regulação

A variedade de medidas torna clara a existência de um “hibridismo dos modos de regulação” (Barroso, 2005), através da coexistência dos modos de regulação burocrático-

profissional e pós-burocrático, e até um hibridismo dos modelos de governança de regulação pós-burocrática, o Estado-avaliador e a regulação pelos quase-mercados. Para Azevedo e Melo (2011, p. 164), a coexistência de múltiplas regulações é clara, ainda que complexa, e acaba por dispersar as energias que gera. Segundo Bajomi e Barroso (2002, p.21, citado por Maroy, 2009, p. 80) a hibridização de políticas ou modos de regulação significa uma “sobreposição e cruzamento de diferentes lógicas, linguagens e práticas na definição de políticas, o que acaba por reforçar o seu caráter ambíguo e compósito.”

É clara, então, uma coexistência de modos de regulação burocrático-profissional e pós-burocrático em “combinações que resultam do cruzamento de dinâmicas de transnacionalização e de dinâmicas ditadas pelas especificidades históricas e pela trajetória das políticas de educação em cada contexto nacional” (Maroy, 2009, 2011). Importa ter presente que as especificidades de que aqui falamos, e apesar dos países convergirem para os mesmos modos de regulação (dependendo do seu grau de centralização ou descentralização), levam a que as medidas que os concretizam sejam diferentes entre si, até porque os modos e modelos são recontextualizados e ‘hibridizados’ consoante as tais especificidades e constrangimentos (políticas, culturais, nacionais) (Maroy, 2009).

Segundo Maroy (2009, p. 79), em consequência desta hibridização dos modos de regulação, a tendência será a de países centralizados (como é o caso de Portugal, segundo a análise do autor a dados recolhidos através do *Reguleduc Research Project*) procurarem formas de aumentar a autonomia das escolas e desenvolver atores e ferramentas para um acompanhamento mais próximo, após a avaliação externa.

2.3.3- Papel da Inspeção da Educação

À luz destas tensões, afigura-se pertinente analisar o papel da Inspeção da Educação enquanto tecnoestrutura⁵ do Estado, cujas funções são um claro reflexo de uma certa coexistência de contradições entre as principais tendências das políticas públicas. Os especialistas que compõem as tecnoestruturas do Estado, pelo seu tipo de funções, agiam, durante o século XX, como “administradores esclarecidos”, com funções de identificar e enunciar o que se devia fazer e como se devia fazer. Atualmente, importa estudar a ação da

⁵ “Corpo de especialistas, fora da linha hierárquica, cuja função principal é analisar, planificar e controlar o trabalho dos outros elementos da organização” (Mintzberg, 1990, p. 201, citado por Barroso *et al*, 2007)

Inspeção enquanto tecnoestrutura que vem sendo ocupada por aquilo a que João Barroso e colegas (2007, p. 15) se refere como “cientistas comprometidos”, cujas funções são as de conhecer as realidades, identificar possíveis soluções e apoiar a sua concretização.

A Inspeção tem como missão:

“assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC, ou sujeitos à tutela do respetivo membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinamentos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extraescolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do ME.” (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro).

Segundo o que está previsto na lei, a ação da Inspeção parece dar-se em nome da racionalidade. No entanto, se atentarmos à descrição mais pormenorizada das suas atividades podemos observar que as suas funções transcendem a mera verificação do cumprimento das normas e regras estabelecidas. Ainda assim, a Inspeção, no contexto europeu, é, de uma forma geral, associada ao incremento de uma cultura de auditoria, uma sociedade de auditoria, gestão de desempenho e de Estado-avaliador (Lindgren, 2014, p.65).

A ação da Inspeção tem sido estudada por diversos autores (Afonso, 2002; Clímaco, 2002; Lucas, 2008; Moreira, 2004; Seabra, 2004), que, de uma forma geral, lhe reconhecem não apenas funções de controlo, mas também de apoio, regulação e monitorização da ação educativa. Transversal à reflexão destes e de outros autores, está o facto de as reformas e alterações do papel do Estado, e de as principais tendências das políticas educativas serem apontadas como impulsores de uma transformação do papel e das funções da Inspeção, sobretudo no que diz respeito a uma “intervenção mais contextualizada, num processo continuamente construído e refletido, de modo a tornar-se uma estratégia de diagnóstico e resolução de problemas” (Lucas, 2008, p.25), onde se inscrevem as funções de acompanhamento, mas também de uma avaliação que se adeque às especificidades de cada contexto escolar.

Igualmente, a nível internacional, encontramos ecos desta mudança nos papéis da Inspeção. Desde logo, salientamos o relatório *Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe* (2014), elaborado pela Standing International

Conference of Inspectorates (SICI). Surgindo na sequência da pergunta – o que acontece a seguir à ‘inspeção’? – este documento aborda a questão do apoio às escolas, após a ‘inspeção’ (leia-se avaliação), pelos serviços inspetivos, com o objetivo de participar na sua melhoria. Analisando a monitorização e o acompanhamento, realizado nos diversos países, são evidenciadas uma variedade de estratégias e de metodologias, que se produzem na relação com o sistema educacional e político de cada país. No caso português, são referidos os planos de melhoria como consequência da avaliação (de notar que, aquando do *workshop* que deu origem ao relatório, ainda não havia sido criada a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa, em Portugal). De referir é também o projeto “*School Inspections*”, que analisa os novos métodos e modalidades de inspeção em Inglaterra, no Norte da Irlanda, na Bulgária e nos Países Baixos. Justificado pelo facto de alguns sistemas educativos caminharem para um processo de tomada de decisão mais descentralizado (como é o caso de Portugal, segundo a análise de Maroy a dados recolhidos através do *Reguleduc Research Project*), onde vários atores estão implicados, induzindo, assim, alterações das tarefas e responsabilidades das inspeções da educação.

Ainda de relevar são os estudos realizados, em Portugal, sobre o processo de Acompanhamento das escolas, tais como a investigação de Pinto (2010), que analisou o programa de Acompanhamento enquanto elemento auxiliar/complementar das práticas de Avaliação Externa. À semelhança do relatório elaborado pela SICI (2014), o estudo do programa de Acompanhamento é observado como uma resposta à avaliação, isto é, enquanto acompanhamento das consequências da avaliação. Igualmente, Parente (2015), na sua dissertação de mestrado, estuda o impacto da atividade de Acompanhamento numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), focando-se numa atividade específica do programa de Acompanhamento: os Jardins de Infância da Rede Privada (IPSS). Porém, outros estudos foram produzidos sobre a função de Acompanhamento, no âmbito da Educação Pré-Escolar. Destacam-se os trabalhos de Fonseca, Damião e Nascimento (2010), sobre a perceção dos educadores de infância em relação à função de acompanhamento e o trabalho de mestrado de Correia (2016), que estuda esta função no âmbito dos Jardins de Infância da Rede Privada (IPSS).

2.4- Orientação Metodológica

O presente projeto de investigação constitui-se como um estudo de cariz qualitativo e naturalista, uma vez que tem como objetivo investigar uma situação “concreta existente e identificável pelo investigador” (Afonso, 2005, p.43), sendo de tipo descritivo, dado consistir na descrição de uma situação ou processo, neste caso, uma atividade, a de Acompanhamento da Ação Educativa.

Quadro 5 - Eixos de análise do projeto de investigação

Propósito central do estudo: Identificar as lógicas de ação da IGEC face ao processo de Acompanhamento da Ação Educativa.			
Eixos de Análise	Questões de Partida	Recolha de dados	Análise de Dados
1. Descrição dos processos/metodologias da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa	-Quais as metodologias de Acompanhamento da Ação Educativa adotadas pela IGEC? -Quais os processos de Acompanhamento da Ação Educativa adotados pela IGEC? -Quais os principais objetivos da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa?	Pesquisa arquivística Observação Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
2. Descrição e análise das percepções descritivas e avaliativas dos inspetores em relação aos processos/metodologias de Acompanhamento da Ação Educativa	-Quais as percepções descritivas que os inspetores têm em relação às metodologias e processos de Acompanhamento da Ação Educativa? -Quais as percepções avaliativas que os inspetores têm em relação às metodologias e processos de Acompanhamento da Ação Educativa?	Observação Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
3. Análise das lógicas de ação inerentes ao processo da atividade de	- Que lógicas de ação presidem aos processos de Acompanhamento da Ação Educativa?	Pesquisa arquivística Observação	Análise de conteúdo

Acompanhamento da Ação Educativa		Entrevista semiestruturada	
----------------------------------	--	----------------------------	--

Caracteriza-se com sendo um estudo de caso uma vez que consiste na “pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas” (Bassey, 1999, citado por Afonso, 2005, p.70).

Para a realização da investigação, cuja pretensão é a de identificar as lógicas de ação da IGEC no processo de Acompanhamento da Ação Educativa, identificaram-se três eixos de análise, respetivas questões de partida e técnicas de recolha e análise de dados (Quadro 5).

2.4.1- Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Uma vez que este estudo se insere num quadro de investigação naturalista, as técnicas de recolha dados são a pesquisa arquivística (de documentos oficiais e documentos públicos), a observação participante e não participante e uma entrevista semiestruturada.

Pesquisa arquivística

A pesquisa arquivística consiste “na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p.88). Os documentos recolhidos foram documentos oficiais da IGEC, sobre a sua ação e, mais concretamente, sobre a atividade de AAE. A informação extraída desses documentos serviu, essencialmente, para caracterizar as metodologias e os processos da atividade de AAE.

Observação

A observação enquanto técnica de recolha de dados permite extrair informação “particularmente útil e fidedigna” uma vez que não sofre influência das opiniões e pontos de vista dos intervenientes (Afonso, 2005, p.91).

Na presente investigação, recorreu-se à observação participante e à observação não participante. A primeira registou-se, ao longo do estágio, sob a forma de notas de campo, contribuindo para o levantamento de opiniões de diferentes informantes-chave, sobre a atividade de AAE; a segunda, concretiza-se na descrição da observação de uma atividade de AAE, presente no Capítulo III (pp-75-80).

A observação participante “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respetivo estatuto” (Estrela, 1994, p.36). Neste sentido, “(...) é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (Boutin *et al*, 2010, p. 155). A observação não participante consiste no registo dos acontecimentos, mas, ao contrário da participante, sem interferência no contexto observado.

Neste estudo, a observação tornou-se particularmente relevante enquanto técnica de recolha de dados, tendo sido utilizada para recolher informação relativa ao primeiro eixo de análise e também para a caracterização da organização (Capítulo I).

Entrevista semiestruturada

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, divide-se em três tipos: estruturada, semiestruturada ou não estruturada. Para a realização da entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) realiza-se previamente um guião, as questões são mais abertas do que nas entrevistas estruturadas, realizadas num ambiente descontraído de modo a que o entrevistador se sinta à vontade e possa exprimir-se à sua própria maneira.

A elaboração do guião “constitui um momento importante da investigação, na medida em que ele orientará a recolha de dados. Importa referir que este guião pode ser afinado do decurso da investigação, em que algumas questões podem tornar-se mais importantes do que outras, em função da pessoa entrevistada” (Albarelo *et al*, 1997, p.217). Por isso, Estrela (1994) sublinha a necessidade de construir o guião com uma estrutura maleável, que permita, se necessário, a colocação de novas questões no decorrer da entrevista, bem como a livre expressão das ideias e representações sem a esquecer os objetivos pretendidos.

A entrevista semiestruturada permitirá recolher as percepções descritivas e avaliativas dos inspetores em relação à atividade de AAE, que se inscrevem no segundo eixo de análise, mas também elementos que permitam completar o primeiro eixo de análise.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo define-se como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44).

Neste sentido, e tal como Boutin *et al* (2010) referem, “(...) os dados provenientes de entrevistas devem ser registados por escrito (ou transcritos, no caso de ter havido gravação de áudio) e reduzidos (codificados, formatados) para serem, em seguida, tratados” (p.160) através desta análise.

2.5- Apresentação dos Resultados

O propósito deste trabalho surge da constatação da existência de novos modos de regulação, i.e., novos modos de orientação, coordenação e de controlo da ação educativa, no que à ação da Inspeção diz respeito, considerando a modificação do seu papel junto das escolas. Para dar resposta a este propósito procurou-se compreender como está a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa (AAE) estruturada, como decorre, mas, também, de que modo os atores intervenientes no processo (no caso concreto os inspetores) justificam (de forma interpretativa e crítica) e agem no âmbito do AAE.

2.5.1- A atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

A IGEC possui competências em domínios vários, designadamente, no acompanhamento, avaliação, controlo e auditoria, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira. Como se viu anteriormente (Capítulo I, ponto 1.4.), o programa de Acompanhamento abrange: Acompanhamento da Ação Educativa, Educação Especial – Respostas Educativas, Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências e Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS.

A atividade de AAE, tema central deste estudo, integra o programa de Acompanhamento e surgiu para apoiar escolas que evidenciam dificuldades nos domínios avaliados na Avaliação Externa das Escolas. Com esta atividade, a IGEC pretende acompanhar os processos de melhoria implementados por cada escola, proporcionando o reforço da sua autonomia, como se pode ler no *site* da IGEC. É objetivo do AAE "observar e acompanhar a ação educativa desenvolvida pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa" (Site da IGEC, 2016), assim “desencadeando uma constante reflexão sobre as práticas de organização e funcionamento, com vista a uma efetiva melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.” (IGEC, 2013).

Porque surge a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa?

A atividade de AAE surgiu, em 2013, da necessidade de acompanhamento das escolas, como é observável nos objetivos enunciados no roteiro:

“A atividade AAE tem como objetivo promover nas escolas uma atuação estratégica para a resolução das suas dificuldades, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o trabalho colaborativo entre os docentes, tendo em vista o alcance de soluções pedagógica e didáticas que contribuam para a qualidade das aprendizagens, (...) em especial nas escolas/agrupamentos que tiveram desempenhos menos favoráveis na Avaliação Externa das Escolas.”

Esta necessidade de acompanhamento foi também comprovada pela Entrevistada 13 que diz que a atividade de AAE surge precisamente da necessidade de um “acompanhamento regular (...) focado nos efetivos problemas das escolas (...) em especial naquelas que tiveram desempenhos menos favoráveis na Avaliação Externa” (Anexo 17, E13).

As escolas só estariam habilitadas à atividade de AAE caso tivessem concebido e publicado no *site* da sua escola o PM (NC 23 de Novembro).

Objetivos da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

O objetivo geral da atividade de AAE é “o de promover, em cada escola, a assunção e a internalização de processos de coordenação e supervisão que contribuam para a melhoria da qualidade e da equidade na prestação do serviço público de educação” (IGEC,

2015), tendo como objetivos específicos:

- “Conhecer as áreas de intervenção que a escola priorizou para a sua ação;
- Identificar as ações de melhoria que a escola se propõe implementar para cada uma das áreas de intervenção;
- Induzir uma reflexão sobre o rigor - objetividade, pertinência, adequação, credibilidade, exequibilidade - e a eficácia das ações de melhoria por si delineadas;
- Induzir a monitorização da execução e dos resultados das ações de melhoria implementadas na escola;
- Conhecer e questionar as práticas de supervisão e coordenação pedagógica implementadas pelos departamentos curriculares das escolas;
- Induzir a implementação de estratégias focadas na regular supervisão do trabalho dos docentes, por parte dos coordenadores de departamento das escolas.” (IGEC, 2015).

Fases e Metodologia da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

O AAE é realizado por uma equipa inspetiva, de dois inspetores, que se mantém inalterada, durante todo o processo, de modo a que o acompanhamento seja “mais continuado e com maior conhecimento da realidade” (IGEC, 2015). A intervenção da equipa “é regulada pelo conhecimento que esta tem da gestão e organização das escolas e do trabalho didático e pedagógico com os alunos.” (IGEC, 2013). Embora concebida para ser desenvolvida durante um ano letivo, o AAE acaba, por vezes, por decorrer em dois anos letivos (perfazendo a duração total de um ano), o que se deve ao facto de, por vezes, não ser possível iniciar a atividade no princípio do ano letivo (NC 13 de Fevereiro).

A seleção das escolas a serem abrangidas decorre dos resultados obtidos na Avaliação Externa das Escolas (AEE), nos diferentes domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão). As escolas selecionadas são as que obtiveram um resultado de suficiente, ou insuficiente, em um ou mais domínios da AEE. Esta atividade também tem vindo a ser realizada em agrupamentos de escolas TEIP, que não alcançam as metas previstas, sendo a DGE que transmite à IGEC quais os AE que se encontram nessa situação (como foi o caso do Agrupamento observado, a este propósito ver Capítulo III, pp. 75-80).

A atividade de AAE inicia-se com a leitura e análise de vários documentos orientadores da ação educativa das escolas/agrupamentos (i.e. o site da escola, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Relatório de Autoavaliação, o Plano de Ação de Melhoria, o Plano de Ação Estratégica e dos resultados escolares). Posteriormente, a equipa inspetiva procede, também, à leitura do último relatório de avaliação externa da escola, os relatórios das atividades desenvolvidas pela IGEC nos últimos dois anos e o registo de ações de provedoria dos mesmos anos. No caso dos agrupamentos TEIP, os inspetores analisam o Plano Plurianual de Melhoria (ver Capítulo III, pp. 75-80). Todos estes documentos são a base para a identificação das fragilidades suscetíveis de integrarem o Programa de Acompanhamento.

Quadro 6- Atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

Ação	Produto
1ª Intervenção- Construção do Programa de Acompanhamento	Programa de Acompanhamento , constituído por: As fragilidades da escola; As áreas de intervenção em que a escola centrou a sua atividade; As áreas de intervenção da escola que serão objeto de acompanhamento por parte da IGEC; Os interlocutores no PA; Os materiais e/ou documentos a disponibilizar em futuras intervenções; O agendamento das intervenções.
2ª Intervenção- Acompanhamento da implementação do Programa de Acompanhamento	Relatório , constituído por: Apreciação do desenvolvimento das ações; Identificação das principais melhorias conseguidas; Constrangimentos surgidos; Identificação de aspetos em que importa focalizar a intervenção da direção e/ou dos restantes interlocutores.
3ª Intervenção- Redação do Relatório Final	Relatório final , constituído por: Resumo do trabalho realizado ao longo do ano; Identificação de algumas áreas entendidas como oportunidades de continuidade e de desenvolvimento futuros.

A metodologia das intervenções consiste “em reuniões de trabalho com a direção da escola e com os interlocutores das ações constantes do Programa de Acompanhamento” (IGEC, 2015). Estas reuniões assentam na “reflexão conjunta e exigente com os

profissionais da escola sobre fragilidades existentes, sobre as respostas equacionadas para as resolver e sobre os resultados que, ao longo da sua implementação, vão sendo alcançados.” (IGEC, 2013)

A primeira intervenção sucede a leitura e análise dos documentos estruturantes, anteriormente referidos. Este momento decorre em três dias, sendo os dois primeiros e parte do último (se necessário) destinados a reuniões com diferentes interlocutores. A primeira reunião é com o/a Diretor/a e Subdiretor/a e tem como objetivo identificar quais as áreas que o Agrupamento/ Escola consideram carecer de uma mais urgente intervenção, para que sejam essas áreas as privilegiadas no Programa de Acompanhamento. É também neste momento que são apontados os intervenientes/ responsáveis por cada uma das áreas identificadas. As reuniões seguintes são com os intervenientes/ responsáveis identificados na primeira reunião e constituem-se como o momento em que são ‘desenhadas’ as várias ações que vão integrar o Programa de Acompanhamento.

O último dia é reservado à apresentação da versão final do Programa de Acompanhamento, numa reunião em que estão presentes os inspetores e o/a Diretor/a e Subdiretor/a e na qual, para além de uma revisão cuidada do documento, os elementos da direção deverão indicar os responsáveis por cada ação. Seguidamente, o Programa de Acompanhamento é apresentado a todos os interessados e envolvidos (quer na conceção, quer na implementação) com o propósito de acertarem todos os detalhes (“no geral relativamente às metas intermédias, para deixar as pessoas mais confortáveis e as mobilizar ‘para a causa’” - Anexo 16, E12) e ficar ‘definitivamente’ produzido o Programa de Acompanhamento.

A segunda intervenção decorre passados alguns meses, tendo a duração de três dias, e tem como principal objetivo acompanhar a concretização do Programa de Acompanhamento e decidir com os diferentes interlocutores, em trabalho conjunto, eventuais ajustes às ações em desenvolvimento. Esta segunda intervenção inicia-se com uma reunião com a Direção, para obter uma visão geral do decorrer da implementação do Programa de Acompanhamento e perceber o seu grau de execução. A este momento seguem-se as reuniões com os responsáveis por cada ação, para que estes possam demonstrar (nomeadamente através dos resultados da monitorização) como decorreu a implementação da atividade e que ajustes parecem ser necessários. Assim como na

primeira intervenção, esta culmina com uma reunião entre os vários envolvidos, em que é feita uma ‘apreciação’ geral pelos inspetores sobre a implementação do Programa de Acompanhamento e é deixado na escola um relatório, com o intuito de registar o decorrer da implementação das atividades e eventualmente algumas alterações ao Programa de Acompanhamento que se considerem necessárias.

A terceira e última intervenção é o momento em que se avalia o impacto e o grau de consecução das ações e tem a duração de quatro dias. Segue a mesma metodologia das duas anteriores intervenções. No relatório produzido pela equipa inspetiva, acerca desta última intervenção, para além do impacto das ações constam ainda oportunidades de aprofundamento para as várias áreas que constam no Programa de Acompanhamento ou até para outras que tenham sido identificadas entretanto. Esta última intervenção é aquela que, na experiência das inspetoras entrevistadas, tem uma maior adesão por parte da escola, estando a maioria dos envolvidos no processo presentes na reunião de apresentação das conclusões da atividade. Estas conclusões integram o relatório final que é remetido à escola.

Mudanças da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

A atividade de AAE registou alguma evolução, nomeadamente na adequação nos instrumentos de trabalho. As alterações realizadas foram essencialmente pequenos ajustes a fim de melhorar os procedimentos (Anexo 16, E12) e a “conceção de fichas de apoio à intervenção (anexas ao roteiro)” (Anexo 17, E13), concretamente em relação aos aspetos que são comumente identificados pelas escolas como fragilidades. De registar, ainda, a introdução do Plano de Ação Estratégica (PAE), no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que traz para as escolas o planeamento estratégico, que está na base da criação do Programa de Acompanhamento (Anexo 18- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas Acompanhamento da Ação Educativa), assim possibilitando que as escolas internalizem este modo de ação relativamente aos processos de avaliação, autoavaliação e melhoria das escolas (NC 13 de Fevereiro).

2.5.2 A atividade de Acompanhamento da Ação Educativa: o olhar do Inspetor

Origem da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

Segundo as entrevistadas, a atividade AAE está associada à necessidade de acompanhamento da implementação dos Planos de Melhoria elaborados na sequência da AEE, e da percepção de que “o campo da autoavaliação se tem revelado, desde o início da mesma, uma área de difícil concretização, na maioria das escolas/agrupamentos de escolas” (Anexo 16, E12). Como nos refere uma das inspetoras, as escolas “não tinham um trabalho de efetiva autoavaliação” e revelavam algumas dificuldades em elaborar o plano pedido (PM) por forma a ter “impactos no trabalho que desenvolvem os professores e que tenham impactos na superação dos aspetos mais frágeis e dos aspetos mais fracos da organização” (Anexo 15, E11).

Objetivos da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

A atividade de AAE foi caracterizada pelas inspetoras entrevistadas como uma atividade que “pretende ter impactos concretos e a curto prazo no trabalho que é desenvolvido nas escolas” (Anexo 18- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas Acompanhamento da Ação Educativa). Quanto aos objetivos gerais, as entrevistadas referiram que estes devem induzir a um modo de atuação estratégico (feita com base no planeamento estratégico, o mesmo adotado na conceção do Programa de Acompanhamento), a uma reflexão sobre as práticas e ao trabalho colaborativo (Anexo 18- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas Acompanhamento da Ação Educativa). O principal papel desta atividade é o de alterar/ melhorar/ refletir sobre as práticas em sala de aula, tendo como objetivo principal “recentrar a ação das escolas (e dos seus PM) na melhoria das práticas educativas” (Anexo 16, E12), ou seja, focar-se na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Fases e Metodologia da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

Duração

O facto de esta atividade decorrer durante um ano letivo faz com que não se possa ter a pretensão de se observar a melhoria imediata dos resultados dos alunos (Anexo 15, E11), o que acresce sentido ao que as inspetoras entrevistadas indicaram como sendo o

principal objetivo da atividade de AAE: a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (afastando-se do foco nos resultados dos alunos e direcionando-o para a sala de aula e o que nela acontece). Quanto à duração e, por vezes, à sua realização, em dois anos letivos diferentes, a Inspetora F. (NC 13 de Fevereiro) considera que esta opção também traz vantagens, nomeadamente, no que diz respeito às alterações de dinâmica organizacional, que se tornam mais fáceis de implementar para a escola na mudança de um ano letivo para outro.

Leitura e análise de documentos

A leitura e análise de documentos previamente às visitas às escolas é o método escolhido para que a intervenção possa ser feita de forma mais contextualizada e mais “próxima das estratégias implementadas por cada organização educativa (...) fomentando e respeitando o espaço de autonomia da escola.”

Este primeiro momento de leitura e análise dos documentos estruturantes é o primeiro contacto que a equipa inspetiva tem com a escola e, como tal, constitui-se como um momento de extrema importância para o desenrolar da atividade. É neste momento que os inspetores têm uma primeira ‘fotografia’ do agrupamento (“A ideia é a equipa já deter algum conhecimento do Agrupamento, antes da 1.^a intervenção.” - E12) que será intervencionado no âmbito do AAE e no qual podem procurar vislumbrar quais as fragilidades aparentes, a fim de poder apoiar a escola na tomada de decisão face às áreas a privilegiar no Programa de Acompanhamento.

A atividade

A atividade de AAE “é um trabalho mais colaborativo e de negociação” em comparação com outras atividades (de Avaliação e de Controlo). Os inspetores consideram que na atividade de AAE o inspetor se envolve com a escola, o que é facilitado pelo facto de esta atividade não pressupor juízo avaliativo (ver Capítulo III, pp. 68-70).

Esta atividade é constituída não só por “momentos de proximidade com as escolas e os seus contextos, mas também por momentos de aprofundamento do conhecimento mútuo entre os inspetores e as escolas (NC 26 de setembro), constituindo-se, assim, como um momento de formação quer para o inspetor, quer para as escolas. Esta dualidade parece

acrescentar pertinência à atividade e, reconhecendo a complexidade das funções do inspetor (ver Capítulo I), é importante que a interação com o meio acabe por se tornar num momento formativo para ambas as partes.

No que se refere à função formativa do AAE no trabalho do inspetor foram destacados aspetos referentes aos conhecimentos pedagógicos e à necessidade constante de sua atualização (Anexo 18- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas Acompanhamento da Ação Educativa), bem como aqueles que se referem à visão “cada vez mais abrangente, mas simultaneamente mais articulada da escola enquanto organização” (Anexo 15, E11). A propósito da função formativa para as escolas, a metodologia constitui-se como essencial, em grande medida porque os momentos de intervenção na escola resultam em momentos “de encaminhamento (da escola), encaminhamento este que é feito através do questionamento” (NC 13 de Fevereiro). A função formativa da atividade verifica-se em relação aos documentos que resultam de cada intervenção, sendo considerados, pelas escolas como “orientadores para a sua ação” (E13, Anexo 17) e percebidos como “verdadeiros guias”, principalmente no caso do Programa de Acompanhamento que “especifica muito bem os objetivos, as metas (intermédias e finais), as atividades concretas a desenvolver para atingir aqueles objetivos, os momentos e instrumentos para a sua monitorização” (Anexo 16, E 12), acabando, deste modo, por influenciar a forma como as escolas agem, levando-as a compreender e adotar um modo de agir mais estratégico.

Metodologia

Todas as intervenções consistem em reuniões com a direção, os coordenadores e os elementos responsáveis pelas diferentes ações, “às vezes, nas reuniões estão elementos da “resistência” que os diretores selecionam para que a equipa (inspetiva) os comprometa no desenvolvimento das ações de melhoria” (Anexo 16, E12). É nestas reuniões que se “induz a reflexão sobre os modos como as escolas estão a tentar implementar ações de melhoria e sobre a respetiva eficácia” (Anexo 16, E12). Uma das inspetoras referiu, ainda, que toda esta dinâmica só é possível dada a “relação de compromisso com que trabalham no decurso de um ano e de três intervenções com a escola e com o agrupamento.” (Anexo 15, E11). Refere esta inspetora que:

“nós não vamos para falar nem vamos para ensinar como se faz, nós temos que escutar ativamente as pessoas, compreende-las e compreender todas as limitações e todos os constrangimentos, mas a partir daquilo que eles nos dizem e desses constrangimentos que apontam e das dificuldades que as escolas têm compreender para depois as desafiar a ultrapassar e as desafiar a conseguirem, apesar de todas essas dificuldades, a trabalhar para se alcançar aquilo que é o essencial é aquilo que é o essencial numa escola é aquilo que se prende com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos no sentido de os fazer aprender a todos.” (Anexo 15, E11)

O Inspetor enquanto ‘cientista comprometido’

A atividade de AAE é daquelas que mais ‘exige’ do inspetor e em que o seu perfil é “fundamental” (Anexo 15, E11), apesar de existir um roteiro que norteia a atividade, o AAE acontece em relação com a escola, o que significa que terá que existir margem para o trabalho a desenvolver. Importa ter presente que a metodologia da atividade ‘pede’ ao inspetor que este não imponha, nem se imponha (Anexo 15- E11), desenvolvendo-se no sentido de as escolas atribuírem sentido ao desenrolar de toda a atividade.

Para que o trabalho do inspetor seja possível, e dado que existe uma maior ‘exposição’, é necessário que detenha um “sólido conhecimento científico ao nível das Ciências da Educação”, que compreende a atualização “sobre as questões pedagógicas” e um “sólido conhecimento da realidade escola”, das suas “temáticas e dinâmicas” e do seu “funcionamento organizativo” (Anexo 18- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas Acompanhamento da Ação Educativa). Nas palavras de Barroso (2007), concretizando as anteriores afirmações, os inspetores são “cientistas comprometidos”, uma vez que as suas funções são “as de conhecer as realidades, identificar possíveis soluções e apoiar a sua concretização.” (p.15).

Quanto às competências pessoais, devido à metodologia, é necessário que o inspetor saiba escutar, ser “assertivo, criar empatia e ter grande capacidade de adaptação” (Anexo 16- E12), mobilização e comunicação. De uma forma geral, as inspetoras entrevistadas consideraram que esta é uma atividade diferente das restantes atividades da IGEC, exigente, mas estimulante e interessante por incidir sobre “as questões pedagógicas” (Anexo 16, E12). Esta atividade “permite assistir ao parto da criança, no início do ano quando se faz o Programa de Acompanhamento e depois acompanhar e vê-lo a crescer

harmoniosamente até ao final da concretização do Programa de Acompanhamento”. (Anexo 15, E11)

A valorização pelas escolas da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

De uma forma geral, as escolas tendem a privilegiar as mesmas áreas de atividade no Programa de Acompanhamento, o que sugere que os problemas das escolas são, de uma forma geral, mais ou menos os mesmos. As áreas selecionadas pelas escolas revelam que o mais importante da atividade é a mudança de práticas, ao invés de um impacto, imediato e a curto prazo, nos resultados dos alunos. As áreas mais privilegiadas são: o acompanhamento do trabalho dos docentes, a avaliação do ensino e das aprendizagens, o planeamento estratégico, a indisciplina, a realização do ensino e das aprendizagens, a reflexão sobre os resultados escolares dos alunos e o planeamento do ensino e das aprendizagens (IGEC, 2013).

Esta atividade tem, na opinião das inspetoras entrevistadas, uma grande recetividade por parte das escolas (Anexo 18- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas Acompanhamento da Ação Educativa). Num primeiro momento, por parte da direção, que percebe que a equipa inspetiva vai “com o objetivo de a ajudar, enquanto líder da organização, a implementar medidas que muitas vezes já queriam implementar há muito tempo e não conseguiam” (Anexo 15, E11).

Na opinião das entrevistadas, os diretores das escolas intervencionadas consideram que de todas as atividades da IGEC a atividade AAE é a que tem mais impacto, é aquela que contribui para mudanças, designadamente nos processos de trabalho dos docentes, e é a atividade em que veem mais-valias significativas dentro do conjunto de atividades da Inspeção” (Anexo 15, E11). Tem, ainda, impactos significativos “no fomento da reflexão, na melhoria do trabalho colaborativo, na procura de formação, na melhoria dos processos de planeamento e avaliação do ensino e das aprendizagens, na internalização do planeamento estratégico” (Anexo 16, E12).

Mais-valia da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa

Esta atividade tem mais-valias a diferentes níveis. Em primeiro lugar, pelo facto de ser a IGEC a desenvolvê-la, permitindo que os profissionais envolvidos sejam pessoas que já vivenciaram e experienciaram a cultura e a realidade das escolas, percecionando os seus currículos ocultos e, conseqüentemente, chegando mais facilmente ao cerne da questão e ao envolvimento com a escola.

“Um sólido conhecimento da realidade escola é fundamental, eu acho que para fazer esta atividade tem que se ter sido professor e tem que se conhecer muito bem a realidade das escolas aos diversos níveis da organização, não só a realidade alunos e sala de aula, mas também ao trabalho que é desenvolvido ao nível de todas as outras estruturas da organização: ao nível dos departamentos, ao nível dos conselhos de turma, ao nível da direção de turma, todos os outros grupos de trabalho, ao nível do que é expectável que um diretor e as lideranças intermédias façam. Tem que se ter um conhecimento também muito sólido da realidade escola, não só na dimensão sala de aula, mas enquanto organização.” (Anexo 15, E11)

Em segundo lugar, é também uma vantagem o facto de poder ajudar as lideranças a identificar os problemas das suas escolas e a encontrar soluções, para além de os ajudar a perceber se “estão no caminho certo” (Anexo 16, E 12). Ainda neste âmbito, a equipa inspetiva apoia as lideranças a mobilizar os elementos mais ‘resistentes’: “às vezes, nas reuniões estão elementos da “resistência” que os diretores selecionam para que a equipa os comprometa no desenvolvimento das ações de melhoria.” (Anexo 16, E12).

Por último, naturalmente, tem o benefício de ajudar as escolas “a perspetivar os problemas e encontrar soluções” (Anexo 17, E13) e internalizar as metodologias que permitem esse diagnóstico e planeamento. Como referido anteriormente, esta é a atividade da IGEC que as escolas intervencionadas neste âmbito e os inspetores envolvidos consideram ter mais impacto para a melhoria do seu funcionamento (NC 28, 29 e 30 de Junho).

2.5.3 Lógicas de ação inerentes ao processo de Acompanhamento da Ação Educativa

O conceito de ‘lógica de ação’, segundo Barroso, Dinis, Macedo e Viseu (2006), é comumente utilizado em estudos sobre as organizações, adotando diversos sentidos,

consoante os quadros teóricos mobilizados, para descrever e interpretar o modo “como se organiza e coordena a ação coletiva.” (p.177). Segundo os mesmos autores,

“estas ‘lógicas’ são construídas ‘na ação’ e ‘pela ação’, podem referir-se a atores individuais ou coletivos, serem objeto de justificação pelos próprios atores (a partir do sentido que eles atribuem à sua ação) ou unicamente percebidas (e interpretadas) pela descrição e análise dos seus efeitos.” (Barroso *et al*, 2006, p. 179)

No presente estudo, as lógicas de ação são analisadas com base na descrição e análise dos sentidos que os atores (neste caso, os inspetores) atribuem à sua ação e que consideram ser o sentido que as escolas dão a essa mesma ação. Para a análise, optou-se por adotar a sistematização de tipologias de lógicas de ação feita por Vilaverde e Silva (2010) (vd. Quadro 7):

Quadro 7- Tipologia de Lógicas de Ação

<i>Dimensões</i>	<i>Lógica Cívica Estatal</i>	<i>Lógica Cívica Cidadã</i>	<i>Lógica Doméstica-Comunitária</i>	<i>Lógica Económica Mercantil</i>	<i>Lógica Económica Empresarial</i>
Regulação	Burocrática	Crítica-Democrática	Doméstica	Mercado	Modernizadora
Concepção de Bem	Bem comum geral, universal	Bem comum Dialético(universal/particular)	Bem comum local	Bem mercantilizado individualizado	Bem meritocrático
Autonomia das escolas	Inexistente (margens de incerteza)	Alargada, política	Autonomia local	Mercantilizada	Autogestionária / gerencialista
Interesses / valores	Colectividade Igualdade formal de oportunidades	Solidariedade Igualdade real de oportunidades	Proximidade Confiança Amor	Individualistas Competitividade Emulação	Eficácia, eficiência, qualidade, meritocracia
Imagem de Escola	Serviço público Burocrático	Cidadã Comunidade de cidadãos	Comunidade familiar	Serviço comercial	Empresa educativa
Projecto Educativo	Projecto nacional	Articulador dos diferentes valores	Expressão da “localidade”	Instrumento de competição das escolas	Instrumento de gestão estratégica
Papel do Professor	Funcionário público Representante dos valores nacionais	Agente crítico e transformador	Pai-educador	Incentivador da competição	Profissional/ especialista de um determinado saber
Papel do aluno	Futuro Cidadão de um Estado	Cidadão crítico e reflexivo	Aprendizes da sabedoria dos mais velhos	Cliente, consumidor	Futuro trabalhador
Estratégias / acção	Reprodução das normas estatais	Reprodução/ Produção de normas	Reprodução/ Produção de normas	Produção de “nichos de mercado”	Inovação, modernização, qualidade

Fonte: Vilaverde e Silva, 2010, p.15

Recorrendo ao conhecimento sobre a atividade de AAE e ao discurso das inspetoras entrevistadas, acima patenteado, foi possível identificar a predominância de uma *Lógica Cívica Cidadã* e uma certa oposição à *Lógica Cívica Estatal*.

Repare-se nas várias Dimensões.

A dimensão da *Regulação* caracteriza-se como sendo Crítica-Democrática, o que antecipa uma certa reconversão do papel do Estado, prevista também ela nesta atividade e em atividades deste tipo, como assumido pela IGEC: “o novo papel do Estado materializa-se em novas funções e novos instrumentos, deixando espaço para a intervenção responsável de novos atores.” (IGEC, 2013).

A dimensão da *Conceção de Bem* enquanto bem comum e a dimensão de *Interesses e Valores*, que se concretiza na igualdade real de oportunidades, estão patentes no discurso da Entrevistada 11 quando, a propósito do impacto da atividade de AAE no seu trabalho, nos diz que:

“aquilo que mexe muito comigo é a falta de equidade que pode haver nas escolas, ou seja, se as escolas ao nível dos processos de ensinar e de fazer aprender todos os alunos, se esse objetivo não for conseguido teremos uma escola pública que estará a contribuir para as injustiças sociais (...), portanto a escola pública tem que dar resposta e fazer aprender todos os alunos.”

É, ainda, possível vislumbrar esta ideia de real igualdade de oportunidades e equidade se atentarmos ao objetivo geral da atividade de AAE, já anteriormente mencionado “de promover, em cada escola, a assunção e a internalização de processos de coordenação e supervisão que contribuam para a melhoria da qualidade e da equidade na prestação do serviço público de educação” (IGEC, 2015).

A dimensão que se refere à *autonomia das escolas* caracteriza-se por ser alargada e política. Ora, a atividade de AAE “desenvolve-se no respeito pela autonomia das escolas” (Site da IGEC, 2017), até porque, como consta no Boletim Informativo da IGEC (2013), é quem está mais próximo da realidade (as escolas) que está em condições de decisão e atuação. De referir, também, que a atividade não se baseia somente, nem tampouco essencialmente, nas recomendações derivadas da AEE, pressupondo-se que a escola

também é capaz de diagnosticar os seus problemas e de agir sobre eles (princípio fundamental para a assunção de uma verdadeira autonomia).

Além do mais, quer em relação à metodologia, quer em relação ao Programa de Acompanhamento propriamente dito, é possível ver marcas dessa autonomia no discurso dos inspetores:

“Mas de qualquer modo não impomos, nem nos impomos nunca, porque queremos que as coisas façam sentido para as escolas, que sejam elas a escolher, porque só escolhendo é que se comprometem” (E11).

“No final do ano, o que é que pretende a Inspeção não é continuar a acompanhar *ad aeternum* as escolas, obviamente, é que na esfera da sua autonomia as escolas internalizem processos de trabalho, internalizem uma metodologia de planeamento estratégico de trabalho para poder criar, ao nível da organização, ciclos de qualidade que conduzam aos resultados que a escola pretende atingir e a melhoria dos resultados académicos dos alunos e que escola cumpra a dimensão educativa para a qual foi criada” (E11).

“A atividade tem como mais-valia perspetivar problema, encontrar soluções, trabalho esse efetuado em equipa, pela escola” (E13).

Aliás, o facto de, no relatório decorrente da terceira e última intervenção, a Inspeção registar oportunidades de melhoria e de desenvolvimento das escolas, pressupõe que estas serão capazes de mobilizar o modo de trabalhar que utilizaram no decorrer da criação, implementação e avaliação do Programa de Acompanhamento, ou seja, pressupõe-se que a atividade de AAE desenvolve nas escolas/agrupamentos uma certa autonomia, que as torna capazes de identificar e solucionar os seus problemas, sem necessitar de ajuda externa.

Quanto à dimensão *Papel do Professor*, na lógica Cívica Cidadã, este é visto como um agente crítico e transformador. Na atividade de AAE os professores estão envolvidos (e são também responsáveis) em todo o processo, são vistos como profissionais aptos a identificar os problemas das escolas, encontrar soluções e capazes de as implementar, monitorizar e avaliar. Sendo os professores, designados pela direção, que ficam responsáveis pelas atividades e que ‘prestam’ contas em cada intervenção, podemos falar de reconhecimento da capacidade crítica e da capacidade de transformação dos professores,

essencialmente em relação à transformação das práticas, como se depreende das entrevistas:

“O mais importante, para mim é, com o nosso olhar externo, ajudar a escola/os docentes a refletir sobre as suas práticas, motivá-los para trabalharem mais em conjunto para que, de modo colaborativo, possam crescer profissionalmente, aperfeiçoar o seu trabalho e encontrar formas melhores e mais diversas de fazer aprender os seus alunos” (E12).

“É feito um telefonema para o diretor (antes da 1ª intervenção) em que se explica o que se pretende com a atividade, a metodologia utilizada e se lhe pede que selecione um conjunto de docentes que considera poderem coordenar algumas ações.” (E12)

“(…) inclusivamente os diretores dizem que de todas as atividades da IGEC é (...) aquela que contribui para mudanças designadamente nos processos de trabalho dos docentes” (E11)

Distanciando-nos, agora, da tipologia acima mencionada, procurámos, com base na análise dos vários elementos, estabelecer uma tipologia própria para a caracterização das lógicas de ação desta atividade. Para tal recorremos aos modelos de governança identificados por Glatter (2007) e à ideia, estudada por Costa (2011), a propósito do compromisso entre reguladores e regulados.

Lógica da capacitação

A lógica da capacitação das escolas (*school empowerment*) tem como foco a própria escola e a forma como esta é gerida, colocando-a “de facto, no centro do sistema” e “contempla ideias de identificação pessoal, participação e comunidade” (Glatter, 2007, p.54). Esta lógica tem subjacente uma perspetiva política e administrativa, sendo que a última tem por base a ideia de “as decisões são mais bem tomadas quanto mais perto estiverem do centro da ação” (Glatter, 2007, p.54).

É com base neste pressuposto que se constatou uma lógica de ação dominante que é a de dotar as escolas de um modo de ação que as permita resolver os seus ‘problemas’ e colmatar as suas necessidades. No caso do AAE, a introdução do planeamento estratégico parece ser o ponto central, na medida em que se capacita as escolas para aquilo que se entende ser um eficaz diagnóstico de necessidades, de planeamento e *design*, monitorização e avaliação de atividades.

Posto isto, poderá caracterizar-se a atividade de AAE como seguindo as tendências da regulação pós burocrática, na medida em que se pretende capacitar as escolas e, conseqüentemente, desenvolver nestas alguma autonomia verificando-se, ainda que de modo mais subtil, a influência de medidas de NGP, através da introdução de um instrumento de gestão empresarial: o planeamento estratégico. Além disso, trata-se de uma atividade que surge em consequência de um produto que decorre da AEE (o PM), ocorrendo no quadro da autoavaliação institucional, tendo como propósito melhorar os resultados e as práticas, o que a inscreve no modelo de governança do Estado-avaliador.

Lógica do compromisso

Uma lógica de ação muito presente é a que se refere à ideia de compromisso. Esta ideia de compromisso segue a filosofia da contratualização, ainda que uma contenha em si a responsabilização pelos resultados e a outra não. Mas, neste caso concreto, a escola e a Inspeção trabalham numa relação de compromisso, de um compromisso que se estabelece na primeira intervenção e que se concretiza no Programa de Acompanhamento e sobre o qual a escola deve procurar trabalhar, a fim de concretizar efetivas melhorias no seu funcionamento. Como revela uma das entrevistadas:

“Há um aspeto que é fundamental que é o aspeto do compromisso, portanto, se as medidas são as fragilidades são elencadas com a escola, os objetivos são definidos pela escola, as atividades são também definidas, as metas, os responsáveis, depois é óbvio que tudo isto faz com que (e é exigido que) a escola se comprometa a fazer cumprir esse Programa de Acompanhamento. (...) É nesta relação de compromisso que nós trabalhamos no decurso de um ano e de três intervenções com a escola e com o agrupamento.” (E11)

Esta ideia de compromisso e negociação entre o regulador (Inspeção) e o regulado (escola) vem ao encontro do preconizado por Costa (2011), quando refere a importância do diálogo entre reguladores e regulados e da negociação enquanto modo de coordenação, sendo que, acrescenta a autora, a regulação pressupõe o estabelecimento de relações de interdependência favoráveis a processos de co-construção, que reforçam a própria regulação. Como refere Estela Costa (2011, p.42) na regulação *soft*, mais do que impor o cumprimento de regras, os inspetores centram o AAE na discussão, na capacidade de penetração, ou seja, em atividades reflexivas (ver Jacobsson, 2006).

Lógica de prestação de contas recetiva

A lógica de prestação de contas recetiva tem por base a ideia de que as tomadas de decisão devem ser feitas pelos ‘educadores’ (considerando os “interesses e desejos dos *stakeholders*”) e centra-se nos processos ao invés dos resultados, “bem como em assegurar a intervenção dos participantes e a sua aprovação nas decisões” (Glatter, 2007, p.57).

As atividades que constam no Programa de Acompanhamento são focadas na prática pedagógica e na aprendizagem, mais do que nos resultados dos alunos, o que acompanha as tendências a que nos referimos anteriormente, de preocupação da alteração das práticas, na expectativa de que influirão nos resultados, como se vê nas palavras das entrevistadas:

“A apropriação pelas escolas de um modo de planeamento, de implementação e de avaliação de ações que estrategicamente induzem a melhoria na escola, em especial nas práticas pedagógicas, em sala de aula.” (E13)

“Nos Programas de Acompanhamento nós privilegiamos muito as escolas e o diálogo com as escolas vai no sentido de focalizar no trabalho a desenvolver na sala de aula, no trabalho que tem que ver com o ensino diferenciado, a diferenciação pedagógica, a avaliação formativa que regule e autorregule as práticas e aprendizagens dos alunos, portanto todos estes processos de avaliação para contribuir para que a escola pública seja uma escola justa e seja uma escola de sucesso para todos.” (E11)

2.6. Síntese conclusiva

O projeto de investigação procurou perceber quais são as lógicas de ação da IGEC no processo de AAE, com base em três eixos de análise, a saber, (i) a descrição dos processos/ metodologias do AAE; (ii) descrição e análise das perceções descritivas e avaliativas dos inspetores em relação aos processos/ metodologias de AAE e (iii) a análise das lógicas de ação inerentes ao processo da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa.

Tomando como referência as políticas públicas e os modos de regulação, procurou-se recolher informação referente aos vários elementos que Lascoumes e Le Gáles (2007) identificaram como sendo característicos de uma política pública: os atores (Inspetores), as representações (a atribuição de sentido dos Inspetores às ações), as instituições (a IGEC, o

seu funcionamento), os processos (o desenvolver da atividade de AAE) e os resultados (percepção que os Inspetores têm do impacto da atividade, quer no seu trabalho, quer no trabalho das escolas).

O AAE acompanha as tendências do modo de regulação pós-burocrático, assentando no trabalho com base no planeamento estratégico (característico do mundo empresarial; a influência da NGP), emergindo na sequência de atividades avaliativas (avaliação externa), e radicando na ideia de autoavaliação, no princípio da autonomia, entre outros. Desde logo, podemos inscrevê-la no modelo de governança do Estado-avaliador, uma vez que ocorre no quadro da autoavaliação institucional, resultando da Avaliação Externa das Escolas, mais especificamente da introdução dos Planos de Melhorias. A questão da autonomia e da capacidade da escola em se autorregular consubstancia um modo de intervenção da Inspeção que se orienta mais no sentido de uma regulação *soft* das escolas, percebida como “um processo de coordenação entre atores, grupos sociais e instituições para atingir objetivos que foram definidos e discutidos coletivamente” (Le Galès, 2004, p. 243).

Processos/ metodologias da atividade de AAE

A atividade de AAE surgiu em 2013, decorrendo durante três intervenções, ao longo de um ano letivo, sendo efetivada por uma equipa inspetiva, que se mantém ao longo do processo. É seu propósito apoiar a escola na implementação de medidas que levem à melhoria das práticas e, consequentemente, ao sucesso educativo dos alunos, estando centrada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos. Na primeira intervenção tem lugar a co-construção (atores escolares e inspetores) do Programa de Acompanhamento, que será o documento orientador e ‘regulador’ das restantes intervenções e da ação da escola entre intervenções. Na segunda intervenção monitoriza-se a implementação das atividades do Programa de Acompanhamento e fazem-se ajustes. Na última intervenção, os inspetores avaliam o processo, resultando daí um relatório de apreciação global e a identificação de oportunidades de melhoria. Ao longo do AAE é expectável que a escola desenvolva capacidades de planeamento, implementação e avaliação de atividades, para que o AAE seja, para além de um momento de melhoria para a escola, um momento formativo dos seus atores.

Percepções descritivas e avaliativas dos inspetores sobre a atividade de AAE

Acerca da atividade de AAE, os depoimentos recolhidos refletem um impacto positivo, a nível pessoal, do desempenho como inspetoras, mas também, junto das escolas, influenciando positivamente no desempenho do seu trabalho. Foi, ainda, possível perceber, pelas entrevistas realizadas, que esta atividade é exigente, no sentido em que há uma maior liberdade para o desenvolvimento do trabalho do inspetor (apesar da existência de um referente - roteiro da atividade) e, consequentemente, uma maior exigência ao nível do conhecimento teórico e prático.

Efetivamente o AAE afigura-se uma atividade que coloca os inspetores com a função de direcionar e orientar, afastando-os da lógica da imposição. Deste modo, e secundando Maroy (2001) quando se refere ao modo de regulação pós burocrático, os modos de coordenação e controlo ultrapassam a mera verificação do cumprimento das normas e da lei, tornando-se mais intrincados. Esta complexidade que acresce ao trabalho do inspetor, reforça a imagem do inspetor enquanto especialista, preparado para lidar com todos e quaisquer problemas que as escolas possam apresentar. Como referiu uma das inspetoras, a propósito da diferença entre o AAE e as outras atividades: “o inspetor está mais exposto, tem de evidenciar conhecer bem e acreditar realmente no que diz, para conseguir ter alguma influência no recentrar/redirecionar caminhos” (E12). Deste modo, pode dizer-se que a natureza do papel desempenhado, nesta atividade, apela ao conhecimento especializado do Inspetor, apto a responder aos desafios inesperados e multifacetados da organização escolar, mais orientado pelo conhecimento que detém do que centrado em funções escrutinadoras e de fiscalização.

Lógicas de ação dos inspetores no processo AAE

As lógicas de ação evidenciadas pelas inspetoras entrevistadas na concretização do AAE espelham este modo mais leve e difuso de regular, demonstrando uma lógica de ação *Cívica-Cidadã*, que assenta numa regulação crítica-democrática, promovendo a autonomia das escolas e onde se espera um papel ativo da parte do professor. Uma lógica de ação dominante é a da *Capacitação* que se centra no empoderamento das escolas, estando associada à ideia de autonomia e capacidade de resolução de problemas. A *lógica do Compromisso*, assente numa relação de interdependência entre o regulador (Inspeção) e o regulado (escola), está muito presente no modo como a Inspeção coordena os atores. É uma

lógica de governança, que apela a feixes regulatórios mais horizontais do que verticais, porquanto se centra em atividades reflexivas, mais do que na imposição de regras. Por fim, há a assinalar a presença, no discurso das entrevistadas, de uma lógica de *Prestação de contas recetiva*, uma vez que esta se centra na aprendizagem e no processo e apenas indiretamente nos resultados.

Podemos, assim, concluir, que a regulação *soft* vem ganhando um relevo cada vez maior, na atividade da Inspeção, e especificamente, no AAE, sobressaindo as “funções de reflexão, onde as organizações servem como arenas para debates, diálogos, solução de problemas de aprendizagem”, na senda do pensamento de Jacobsson (2006, p.215).

Capítulo III- Atividades realizadas no Estágio

As atividades descritas neste capítulo são o registo do estágio realizado na IGEC, que em muito contribuiu para a minha aprendizagem e que me permitiu contactar com excelentes profissionais, das mais diversas áreas dentro do universo da Educação. O estágio realizou-se entre 26 de Setembro de 2016 e 30 de Maio de 2017, de segunda a quinta-feira. As datas e horários de trabalho foram sendo adaptados consoante o volume de trabalho.

O estágio foi realizado predominantemente na Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (EMEE), com algumas deslocações ao terreno, feitas no âmbito das atividades internacionais e na observação de uma atividade de Avaliação Externa de Escolas e outra de Acompanhamento da Ação Educativa. As atividades foram acompanhadas pelos coordenadores de estágio, Dr. H e Dra L.

Passo a descrever cada atividade, adotando uma estrutura em que registo o que aconteceu e posteriormente realizo uma reflexão em que intento discutir a pertinência da atividade, as competências que desenvolvi e as aprendizagens que fiz.

1. Atividades realizadas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (EMEE)

Pesquisa de informação sobre a função de acompanhamento, de avaliação externa e no âmbito das atividades internacionais, sobre o projeto E+EOSLATP.
(27 de Setembro, 28 de Setembro, 3 de Outubro, 4 de Outubro, 6 de Outubro)

Nos primeiros dias de estágio foi-me sugerido que realizasse algumas leituras para clarificar de que forma funciona a IGEC, e em que âmbitos atua. Consultei documentos sobre as diferentes atividades da IGEC, como planos e relatórios de atividades e, seguidamente, foquei-me em leituras sobre a AEE (dado o seu carácter fulcral na atuação da IGEC) e no AAE (dado que viria a ser o objeto de estudo do projeto de investigação).

Pude apurar que a Avaliação Externa de Escolas é uma das principais atividades da IGEC, dado o número de escolas que abrange anualmente e a sua visibilidade no exterior. Tendo no ano letivo de 2016/2017 intervencionado 77 estabelecimentos, entre agrupamentos de escolas e escolas não-agrupadas. Tem como principal objetivo a

promoção “da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão” (Site da IGEC, 2017).

A AEE, com os contornos gerais que tem hoje, iniciou-se em 2006, com o seu primeiro ciclo, que decorreu até 2010/2011. O segundo ciclo decorrerá até ao final do presente ano letivo (2016/2017), já tendo sido criado um grupo de trabalho para a preparação do terceiro ciclo (Despacho n.º 13342/2016).

A atividade de Acompanhamento da Ação Educativa deriva das atribuições da IGEC que constam no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, mais concretamente na alínea c) do n.º 2 do artigo 2º que diz que a IGEC tem a atribuição de:

“Contribuir para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, designadamente através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação, propondo medidas que visem a melhoria do sistema educativo e participando no processo de avaliação das escolas de ensino básico e secundário e das atividades com ele relacionadas.”

Esta atividade consagra ainda o respeito pela autonomia das escolas, nomeadamente, no que se refere ao n.º 1 do artigo 8º do Decreto-Lei n.º 75/2008:

“A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.”

No ano letivo de 2016/2017, estava prevista a intervenção, no âmbito do AAE, em 16 agrupamentos e escolas não-agrupadas.

O projeto internacional *Evaluation of School Leadership and Teaching Practice* (EOSLATP) é um projeto Erasmus+ e tem como objetivo desenvolver trabalho na área da avaliação dos diretores/ líderes e na área da avaliação da prática docente. Os parceiros deste projeto são Portugal (em concreto a IGEC), a Roménia, a Lituânia, Itália, o país Basco

(Espanha) e ainda peritos de duas universidades: a de Cumbria (no Reino Unido) e a Universidade Aberta do Chipre.

Reflexão

Este primeiro momento de pesquisa foi particularmente relevante como forma de me integrar e compreender melhor o funcionamento da IGEC, nomeadamente no que diz respeito à Avaliação Externa de Escolas, que se constitui como uma das principais atividades da IGEC. Foi também útil para o desenvolvimento do meu trabalho académico uma vez que pude analisar a função de Acompanhamento, mais concretamente a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa (objeto de estudo do projeto de investigação) e ter acesso não só a documentos que não estavam disponíveis *on-line*, como também a informantes-chave, nomeadamente os dois elementos da IGEC (Dra L. e Dr. H.) com os quais estive sempre em contacto e que me responderam a todas as dúvidas que foram surgindo. Outro aspeto importante desta pesquisa, mais concretamente em relação ao projeto E+EOSLATP, foi o facto de me ter permitido preparar para a semana de reunião no âmbito deste projeto, na qual pude estar presente e me foi possível compreender todas as intervenções, precisamente em consequência desta pesquisa de informação.

Reunião com inspetores sobre Avaliação Externa de Escolas (AEE)

(29 de Setembro)

No dia 29 de Setembro realizou-se na IGEC uma reunião com inspetores sobre Avaliação Externa de Escolas (AEE) para o ano letivo 2016/2017 com a seguinte ordem de trabalhos (para a parte da manhã):

1. Balanço da AEE de 2015/2016
2. Planeamento da AEE de 2016/2017
3. Conceitos e Metodologias

Relativamente ao último ponto da ordem de trabalhos (Conceitos e metodologias) proporcionou-se um momento de debate e reflexão pelos inspetores sobre as diferenças ou semelhanças no seu papel nas diferentes atividades (tomando como referência a atividade de acompanhamento da ação educativa [Função de Acompanhamento], de avaliação externa das escola [Função de Avaliação] e a organização do ano letivo [Função de

Controlo])). Os inspetores adotaram duas grandes posições nesta discussão, por um lado, destacavam a ação de acompanhamento da ação educativa, como uma atividade em que o seu papel é diferente, uma vez que têm de se deslocar às escolas em três momentos diferentes durante o ano letivo, criando uma relação de proximidade, também porque é um trabalho mais colaborativo e de negociação do que as outras duas atividades. Consideraram que na atividade de Acompanhamento da Ação Educativa o inspetor se com a escola, em grande medida porque esta atividade não exige um juízo avaliativo, facilitando a relação com as escolas. Dadas estas características específicas esta atividade vem romper com o papel “tradicional” do inspetor. Por outro lado, consideraram que o papel do inspetor não se alterava nas diferentes atividades, o que se alterava era somente a metodologia de trabalho e que, em todas as atividades acabam por se criar, entre a escola e o inspetor, um diálogo que consideraram como sendo “formativo”.

Por último, o ponto em que todos estiveram de acordo foi o de que, cada vez mais, as funções e atividades que a IGEC desenvolve são mais baseadas no conhecimento e menos nos normativos, o que passa a implicar, “cada vez mais”, o inspetor no desempenho do seu trabalho.

Reflexão

Esta reunião permitiu que me familiarizasse com o processo de AEE, compreendendo quais os seus domínios (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão) e os vários campos de análise associados a cada domínio. Permitiu também perceber quais as posições que os inspetores têm face a esta e outras atividades, face ao desempenho das suas funções.

Foi igualmente enriquecedor a apresentação de dados referentes à AEE de 2015/2016 para compreender em que estado se encontram as escolas, no âmbito dos parâmetros avaliados e como veem os inspetores esses resultados. Destaco também a relevância deste tipo de iniciativas para o desenvolvimento e melhoria de organizações como a IGEC, uma vez que promovem a discussão e reflexão sobre a prática, fazendo surgir sugestões de melhoria.

Esta reunião foi, não só um momento de grande aprendizagem relativamente à AEE, como um momento muito importante para o desenvolver da ideia presente no Capítulo I,

referente ao trabalho dos inspetores. O debate estabelecido durante a reunião permitiu apurar que os inspetores não têm uma opinião consensual face ao seu papel, o que me parece algo que pode ser visto como conflito e como um elemento bastante rico para a dinâmica da organização.

**Validação dos questionários de satisfação aos encarregados de educação,
realizados no âmbito da AEE.**

(3 e 10 de Outubro, 2, 3, 7, 8, 9 e 14 de Novembro, 5, 6, 7, 12, 14 e 15 de Dezembro,
25, 26, 30 de Janeiro, 9, 13, 14, 15 de Fevereiro, 20, 21, 22, 23 de Março)

**Preparação dos questionários de satisfação aos encarregados de educação, para
enviar para as escolas, no âmbito da AEE.**

(18 e 19 de Outubro, 21, 22 e 23 de Novembro, 11, 17, 18 de Janeiro)

Os questionários de satisfação são um elemento fundamental para a AEE, são realizados à comunidade educativa e daí resultam dados que auxiliam os inspetores na atividade de AEE. Estes questionários são aplicados antes das visitas à escola decorrentes da AEE, em formato *on-line* (Q1-Pessoal docente, Q2-pessoal não docente, Q5-alunos do 1º, Q6- alunos do 2º e 3º ciclo) e em papel (Q4-Pais e encarregados de educação, Q3-pais e encarregados de educação do ensino pré-escolar e, por vezes, Q5-alunos do 1º ciclo). O ideal seria aplicar todos os questionários em formato digital, dado o número de respondentes, mas, em alguns grupos (Q3, Q4 e, por vezes, Q5), a aplicação dos questionários *online* tem como consequência uma baixa taxa de resposta, pelo que são as escolas a identificar se lhes parece possível realizar o questionário *online* ou não.

O principal objetivo dos questionários é dar aos inspetores uma primeira visão geral das escolas ou agrupamentos, das suas mais-valias e das suas áreas de melhoria. O facto de serem realizados a vários elementos da comunidade educativa permite que seja feita a triangulação dos dados, facilitando aos inspetores um primeiro diagnóstico sobre as áreas a que deve estar mais atento durante a visita às escolas ou agrupamentos.

A tarefa que realizei no âmbito da aplicação destes questionários consistiu, numa primeira fase, em preparar os questionários, em papel, para posterior envio para escolas. Esta preparação era feita com base na amostra de cada agrupamento/escola, que apresentava qual o número de questionários a aplicar para cada grupo (Q3, Q4 e Q5).

A segunda fase, realizada quando os questionários retornavam preenchidos à IGEC, consistia na digitalização, classificação e validação dos questionários, cujos dados são depois fornecidos aos inspetores. Este procedimento era feito através do sistema tratamento de questionários de que a IGEC dispõe, que, em alguns momentos não estava operacional, exigindo que os dados dos questionários fossem introduzidos manualmente num ficheiro *Excel*.

Reflexão

Esta atividade foi aquela que exigiu mais tempo ao longo de todo o estágio, e, apesar de ser algo repetitiva, constituiu-se como um momento de extrema importância uma vez que permitiu que aprofundasse os meus conhecimentos sobre a AEE e, no caso concreto, sobre os elementos de diagnóstico e conhecimento prévio do ‘terreno’. Desenvolvi competências no âmbito da leitura e análise de questionários e do tratamento dos resultados quer no *Excel*, quer no sistema de tratamento dos questionários utilizado na IGEC. E, de certo modo, fiquei mais alerta para a importância da auscultação dos vários membros da comunidade educativa.

A leitura dos comentários dos vários respondentes foi bastante interessante e permitiu perceber que, por um lado, os encarregados de educação preocupam-se com a qualidade do ensino a que os seus educandos têm acesso e são bastante críticos face à vida da escola e, algumas vezes, chegam a apresentar propostas para eventuais alterações e, por outro lado, os alunos são também eles bastante críticos face à escola, tanto na identificação das suas mais-valias como dos seus problemas. Estes comentários permitiram-me ter uma visão mais holística do funcionamento do sistema de ensino uma vez que foi o principal ‘contacto’ que tive com as opiniões dos vários elementos da comunidade educativa.

**Consulta de documentos sobre autoavaliação a propósito de um capítulo temático
que será redigido para o relatório de Avaliação Externa de 2014/15 e 2015/16**

(12 e 13 de Outubro)

O tema da autoavaliação já tinha sido objeto de reflexão no relatório de Avaliação Externa das Escolas relativo ao ano letivo 2009/10 (IGE, 2011), a propósito de uma atividade de acompanhamento da autoavaliação pela antiga IGE, e pretende-se que volte a sê-lo relativamente aos anos letivos 2014/15 e 2015/16, a propósito dos Planos de

Melhoria. Neste sentido foi-me solicitado que, como preparação para a redação (o apoio) desse capítulo temático realizasse algumas leituras sobre o tema.

Reflexão

A autoavaliação tem sido um tema amplamente estudado e que carece especial atenção por parte da Inspeção, uma vez que o relatório de autoavaliação constitui um elemento de extrema importância para a avaliação externa.

Em relação aos modelos de autoavaliação que as escolas selecionam, encontramos na literatura (ex: MacBeath, 2006) que existem vários tipos de escola: as que recorrem ao referencial de avaliação externa; as que recorrem a especialistas, nomeadamente universidades; e as que contratam entidades externas à escola para a construção do seu modelo. Estes vários tipos de escola colocam a autoavaliação não só como um meio que responde às suas necessidades, como também um meio que responde às necessidades de regulação do sistema educativo.

Após esta identificação de qual o modelo que as escolas utilizam, parece que poderia ter interesse procurar saber quais as consequências (se há consequências) após a realização da autoavaliação, ou seja, se a escola utiliza a informação que recolhe para melhorar ou potenciar a sua escola, nomeadamente através do plano de melhoria e, a partir daí, perceber então, de que forma é vista a autoavaliação pelas escolas.

No site da IGEC é possível ver esta pergunta respondida num separador denominado por: *Autoavaliação na Europa- Perguntas e Respostas*. Apesar de não existir referência ao caso português à pergunta: há decisões tomadas em função dos processos de autoavaliação? As respostas permitem verificar que vários países, como por exemplo a Islândia utilizam a informação que recolhem no processo de autoavaliação: esta “deve incluir um plano de ação e o plano de trabalho para a melhoria do funcionamento, os quais devem ser iniciados após a autoavaliação.” (Site da IGEC, 2017) Outros casos, como parece ser o caso português em que, não só a escola utiliza os dados que decorrem do processo de autoavaliação, para a redação do plano de melhoria como estes também se destinam “aos decisores, a vários níveis, e identificam as situações e as necessidades de investimento”, no caso da Suécia. (Site da IGEC, 2017)

Trabalho no âmbito do capítulo temático sobre Planos de Melhoria para o relatório de AEE

(24, 28, 29 e 30 de Novembro, 5, 6, 7, 12, 13 e 14 de Dezembro; 4, 5, 9, 10, 11, 12, 16, 17 de Janeiro)

O Plano de Melhoria (PM) deve ser elaborado até dois meses após a publicação do relatório de avaliação externa na página da IGEC e é de carácter obrigatório (atendendo à recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE)). Considerando o envolvimento da comunidade escolar o PM deve ser publicado na página da escola ou agrupamento. (IGEC, 2017)

O PM deve ser constituído pelas áreas de melhoria prioritárias, identificadas quer no relatório da IGEC, quer no relatório de autoavaliação da escola.

Verificação da publicação dos planos de melhoria das escolas avaliadas no ano letivo 2014/2015 e 2015/2016.

A primeira parte do trabalho desenvolvido no âmbito do capítulo sobre Planos de Melhoria para o relatório de AEE consistiu na verificação da publicação no *site* dos planos de melhoria das escolas avaliadas no ano letivo de 2014/ 2015. Para realizar esta atividade foi-me dada uma lista destas escolas e agrupamentos, 123 no total, e pesquisei nos seus sites se o plano de melhoria estava ou não disponível *on-line*. Os resultados foram bastante positivos, uma vez que só 27 não tinham publicado o PM ou não estava aparentemente visível.

Logo neste primeiro momento foi possível retirar algumas conclusões face à forma como as escolas veem o plano de melhoria uma vez que este documento se encontrava nas mais variadas localizações e com as mais variáveis designações e estruturas. Nas páginas das escolas e agrupamentos, o PM encontrava-se no separador de avaliação interna, de autoavaliação, de documentos do departamento ou gabinete de avaliação interna em algumas escolas, enquanto outras o tinham num separador próprio para a avaliação externa. O facto de o considerarem um documento de avaliação externa, parece fazer entender que este documento só existe em função da avaliação externa e que serve só os seus propósitos e não os da escola. Em algumas escolas e agrupamentos o Plano de Melhoria estava no

separador dos documentos orientadores, estruturantes ou de referência, onde está normalmente o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. Neste caso parece ser dada alguma relevância ao Plano de Melhoria, atribuindo-lhe o mesmo valor atribuído a documentos essenciais e estruturantes para o funcionamento da escola.

Identificação das áreas de melhoria que constam no relatório de AEE da IGEC e no plano de melhoria de cada escola avaliada no ano letivo 2014/2015 e 2015/ 2016.

A segunda parte deste trabalho serviu para identificar as áreas de melhoria que tinham sido privilegiadas pelas escolas e se estas eram as mesmas ou outras em relação às apontadas pela IGEC no relatório de avaliação externa. Foi possível verificar que apenas oito das 123 escolas avaliadas no ano letivo 2014/ 2015 privilegiaram áreas diferentes das apontadas pela IGEC, o que parece dar ao PM um caráter de resposta aos resultados de AEE, não parecendo ser, deste modo, baseado numa autoavaliação da escola.

Comparação das atividades propostas pelas escolas e agrupamentos para as mesmas áreas de melhoria, referentes ao ano letivo de 2014/2015.

Este terceiro momento da atividade não estava previsto inicialmente e a ideia surgiu da reunião com o Dr H. e a Dra. L. (NC 3 de Janeiro), em que apresentei as principais ideias que pude recolher desta primeira análise e que aspetos particularmente interessantes eu tinha encontrado. Trata-se de um momento do trabalho que consiste em apresentar alguns exemplos de atividades de escolas que identificaram no seu PM as mesmas áreas de melhoria, com o propósito de demonstrar a diversidade de atividades que estas apresentam. Ao contrário do que anteriormente foi possível observar, este elemento (a diversidade de atividades) parece mostrar que a escola se apropria efetivamente deste documento e o que constrói considerando o seu meio, a sua realidade e os recursos disponíveis, pareceu, também, que o PM é um documento que permite à escola alguma criatividade na conceção de estratégias e medidas para lidar com os problemas diagnosticados (áreas de melhoria).

Reflexão

Esta foi das tarefas que mais gostei de realizar, tendo sido, também, das mais exigentes. Pude compreender no que consiste efetivamente o Plano de Melhoria e de que

forma as escolas o concebem e percebem. Esta tarefa desenvolveu em mim competências de pesquisa e de análise, mas também algum sentido crítico, na medida em que direcionou o meu olhar para certos aspetos do Plano de Melhoria, aos quais, de outro modo, não prestaria particular atenção.

O facto de me terem possibilitado olhar para a diversidade de tarefas a partir de uma mesma área de melhoria foi, não só algo que despertou em mim uma componente investigativa, como também um olhar mais particular para as diferentes escolas e os diferentes ambientes. Constatando que, esta diversidade de atividades, de estratégias e de modos de agir é algo a que os inspetores devem e parecem estar atentos e que, como procurei referir no Capítulo I torna a sua tarefa mais complexa e difícil.

Atividade de Acompanhamento da Ação Educativa (AAE)

(14, 16, 17 e 20 de Fevereiro- 1ª intervenção; 28, 29 e 30 de Junho- 2ª intervenção)

1ª Intervenção

A atividade de AAE é composta por várias intervenções, compostas também elas por várias fases. A primeira a fase é de preparação e consiste em ler os documentos estruturantes do Agrupamento e outros que se revelem pertinentes para que a intervenção dos Inspetores possa ser contextualizada e adequada ao Agrupamento em que decorre a atividade.

Apesar de participar nesta atividade com o estatuto de observadora, procurei preparar-me da mesma forma para poder compreender todas as intervenções e ações que irão decorrer durante a visita de três dias. Para tal li o último relatório de avaliação externa do agrupamento em questão, o Plano Plurianual de Melhoria e alguns documentos de informações sobre o Agrupamento que foram chegando à IGEC. Como se trata de um Agrupamento TEIP, não possui um Plano de Ação Estratégica, focando aquela que seria a análise desse documento no Plano Plurianual de Melhoria.

Dia 16 de Fevereiro, o primeiro dia, foi preenchido por várias reuniões, com vários painéis. O primeiro painel era constituído pelo Diretor e Subdiretor do Agrupamento de Escolas e iniciou-se com a apresentação da atividade de AAE pelos Inspetores. Ao longo desta apresentação, os inspetores reforçaram a ideia de que a atividade é para a escola e

não para IGEC, querendo dizer que aquilo que é produzido no decorrer da atividade é da Escola e para a Escola e que o foco das ações planeadas deve incidir sobre a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, na sala de aula. Foi também referido que a atividade se destina a escolas que tenham tido suficiente ou menos nos três domínios da AEE, o que não foi o caso deste Agrupamento, que, apesar da sua classificação de Bom nos três domínios da AEE, foi inserido nesta atividade por sugestão da Direção Geral de Educação (DGE), por ser um TEIP. Terminada a apresentação, os Inspetores identificaram como sendo de extrema importância um diagnóstico objetivo da origem do insucesso (uma vez que este Agrupamento tem taxas de insucesso elevado) e que se fizesse uma utilização e análise dos dados recolhidos pelo Departamento de Autoavaliação, conforme sugerido pela DGE. Por várias vezes, foi reforçado pelos Inspetores que esta atividade era para a Escola e não para a Inspeção, devendo o público envolvido atribuir verdadeiro significado ao Programa de Acompanhamento que irá ser construído.

Sendo o principal objetivo desta primeira reunião o de identificar quais as áreas em que o Agrupamento vai focar as ações produzidas no âmbito do Programa de Acompanhamento (Documento a realizar pelas escolas no âmbito do AAE), foi pedido ao diretor que as enunciasse, uma vez que a sua posição permite um conhecimento alargado sobre a vida da escola. As ações sugeridas foram as seguintes:

- Acompanhamento e observação da prática letiva entre pares (responsáveis: coordenadores dos vários departamentos e dos tutores)
- Avaliação formativa com feedback aos alunos (responsáveis: coordenadores das várias áreas e dos tutores)
- Monitorização através do planeamento estratégico (responsáveis: coordenadores TEIP e do Departamento de Autoavaliação)

Cada uma destas ações irá constituir o Programa de Acompanhamento e devem identificar a fragilidade a que procuram responder e que priorizam, os objetivos da ação, as atividades e, para cada atividade, as suas metas (intermédias e finais) e os seus responsáveis. Todas as reuniões que seguiram foram iniciadas pela explicação sumária, pelos Inspetores, da atividade de AAE e das áreas que o Diretor sugeriu priorizar.

A reunião que se seguiu foi com os responsáveis pelas ações de acompanhamento e observação da prática letiva entre pares e de avaliação formativa, com feedback aos

alunos. Durante a reunião foi concebida a ação referente à observação da prática letiva e definidos prazos e metas para a mesma. Sendo assim:

- Num primeiro momento, os coordenadores devem reunir com os docentes do seu departamento e sensibilizá-los para esta ação - 1ª semana de Março.
- A conceção de instrumento de observação (que foi identificado, durante a reunião, como sendo necessário) será no final de Março.
- A aprovação do documento em Conselho Pedagógico, em Abril.
- 30% dos docentes na condição de observador e de observado- final de Junho

Foi definido que o foco desta ação devem ser as estratégias de diferenciação pedagógica e que, para além da reflexão conjunta entre pares de observador e observado, a experiência deve ser divulgada no departamento e, eventualmente, entre departamentos. Ficou agendado que a generalização desta prática seria efetiva no Agrupamento até ao final do 1º período do próximo ano letivo. O planeamento da segunda ação ficou agendado para a manhã do dia seguinte. A terceira e última reunião do dia, foi com a Coordenadora TEIP e a coordenadora do departamento de autoavaliação e serviu para planear a ação de monitorização através do planeamento estratégico. Nesta sessão, os Inspetores procuraram reforçar a importância da definição de metas intermédias para um acompanhamento e monitorização efetivos. Esta ação não ficou tão estruturada como a anterior uma vez que a reunião acabou por se constituir como um momento mais de esclarecimento de alguns conceitos e práticas.

O segundo dia foi ocupado pela reunião para reflexão sobre a ação referente à avaliação formativa dos alunos, uma vez que no dia anterior o tempo havia sido insuficiente. Esta reunião serviu para esclarecer alguns conceitos e práticas em relação à avaliação formativa e definir alguns detalhes da ação. Assim:

- Num primeiro momento, será feita uma clarificação de conceitos e sensibilização dos docentes- 1ª semana de Março.
- Proceder-se-á à construção de instrumentos comuns de avaliação formativa/ modos de operacionalização comuns de avaliação formativa- final 2º período.
- Por fim, a introdução de práticas de avaliação formativa- até final do 3º período.

Para esta ação e para a ação de acompanhamento e observação da prática letiva entre pares os docentes poderão contar com o apoio da sua perita externa.

O terceiro, e último, dia consistiu na apresentação, da parte da manhã, do Programa de Acompanhamento, concebido com base no Planeamento Estratégico, revisto pelos Inspectores, ao Diretor e Subdiretor. O propósito desta reunião é o de o Diretor reanalisar o PA a fim de identificar eventuais alterações que sejam necessárias e, ainda, indicar quais os responsáveis oficiais por cada ação. Da parte da tarde, o Programa de Acompanhamento foi apresentado pelos Inspectores a todos os envolvidos, quer na sua conceção, quer na posterior implementação, a fim de, desta reunião, resultar a versão final do Programa de Acompanhamento, que fica já na Escola. Todos os participantes pareceram concordar com a versão apresentada e que a sua implementação iria ser bastante trabalhosa, mas necessária para a melhoria da sua escola. Mais uma vez foi discutida a presença da perita externa, que poderá vir a dar formação nas áreas em que os responsáveis sintam que necessitam, para uma eficaz implementação da ação.

2ª Intervenção

A segunda intervenção da atividade de AAE serve para acompanhar e verificar como tem funcionado a implementação das atividades planeadas no Programa de Acompanhamento e o cumprimento das metas intermédias que nele constam.

O primeiro dia (28 de Junho) iniciou com uma reunião com o diretor, com o propósito deste realizar um balanço das atividades que constam no Programa de Acompanhamento. Por balanço, entende-se a identificação das melhorias alcançadas e dos principais constrangimentos identificados. O diretor considerou que a implementação das atividades contribuiu para melhorar as práticas e o desenvolvimento profissional dos docentes e fez algumas considerações em relação a cada uma das atividades em concreto. Foi, ainda, discutida a hipótese de ser promovida no futuro uma reflexão conjunta para que estas atividades tenham continuidade, no próximo ano letivo, e possam ser melhoradas, generalizadas e apresentadas aos novos docentes que integrarem os agrupamentos.

Como comumente parece acontecer nas escolas TEIP, a mobilidade do corpo docente traz alguma instabilidade à integração de práticas como as que o Programa de Acompanhamento prevê, uma vez que, de cada vez que o corpo docente é substituído (no caso deste agrupamento corresponde a mais de metade) é necessário introduzir os novos docentes a estas práticas.

Foi, ainda, solicitado pelos Inspetores, que o Diretor identificasse aspetos a melhorar, reformulações a fazer no Programa de Acompanhamento, para que fosse facilitada uma verdadeira, futura, internalização das práticas, que tenha continuidade (pertinente) mesmo finda a atividade de AAE. Seguiu-se a reunião com o responsável pela atividade de observação da prática letiva que destacou o envolvimento dos docentes na atividade, uma vez que era uma atividade da qual se esperava alguma resistência e que acabou por ultrapassar as metas intermédias definidas. Foi ainda apresentado e discutido o instrumento de registo das observações e das reflexões e foi facultada alguma literatura, pelos inspetores, para apoiar na construção, neste caso melhoria, dos instrumentos de registo.

De seguida, reunimos com responsáveis pela atividade referente a avaliação formativa com feedback aos alunos. Os responsáveis descreveram brevemente a implementação e desenvolvimento da atividade, ressaltando e destacando que na generalidade os professores já faziam avaliação formativa e que o que se alterou foi, de facto, a partilha de instrumentos, práticas e experiência. Também identificaram e destacaram as estratégias que parecem melhor resultar na aprendizagem dos alunos e partilharam-nas dentro dos departamentos e entre departamentos. Por último, a reunião com responsáveis da atividade referente à autoavaliação, que iniciaram com a descrição do desenrolar da atividade e a identificação dos pontos positivos e aspetos a melhorar. Foram apresentados e discutidos os instrumentos criados para regular e monitorizar as atividades TEIP, nomeadamente a monitorização das aprendizagens dos alunos.

O segundo dia (29 de Junho) consistiu no trabalho entre os inspetores para a elaboração do relatório, referente a esta segunda intervenção, no âmbito da atividade AAE. A construção do mesmo foi feita com base nas várias reuniões e nos aspetos positivos e constrangimentos identificados nesses momentos. O último dia consistiu na apresentação do relatório, produzido pelos inspetores, a propósito do desenvolvimento das ações. O relatório destaca não só os aspetos positivos (melhorias conseguidas) como os aspetos a melhorar de cada atividade.

Para além dos aspetos específicos de cada atividade os inspetores produziram ainda uma apreciação global do trabalho realizado pelo Agrupamento em que destacaram a necessidade do envolvimento e compromisso de todos os intervenientes (nomeadamente

os docentes) e de trabalhar tendo por base o planeamento estratégico (conforme o Programa de Acompanhamento). Foi, ainda, agendada a terceira e última intervenção consoante a disponibilidade do Agrupamento e a exequibilidade do cumprimento das metas finais até essa data, ficou assente que seria em Janeiro de 2018.

Reflexão

Foi muito importante poder ter assistido ao decorrer da primeira e segunda intervenção, no âmbito da atividade de AAE, e poder perceber que parece ser, efetivamente, uma atividade de verdadeiro acompanhamento da parte da IGEC às escolas. Parece claro que se as escolas atribuírem um verdadeiro significado ao Programa e o virem como fulcral para o desenvolvimento da escola, e altamente formativo para os que fazem parte da mesma, poderá existir uma verdadeira internalização e apropriação de várias práticas inerentes à sua conceção e implementação, nomeadamente, práticas de planeamento, monitorização e avaliação.

O momento de preparação revelou-se crucial: agiliza a intervenção do inspetor e providencia-lhe informações sobre a escola, torna o desenvolvimento da atividade mais pertinente e adequado, uma vez que, este apoio dado pelos inspetores, será feito com conhecimento de causa. Durante a primeira e segunda intervenção, pude compreender o que se pretende com a atividade de AEE e a importância da competência relacional dos inspetores. Desenvolvi capacidades e conhecimentos sobre o planeamento estratégico, sua importância e outros aspetos inerentes à vida da escola ou agrupamento e questões de foro pedagógico. Parece-me, por fim, particularmente relevante destacar que a equipa inspetiva que acompanhei ressaltou por várias vezes que a atividade de AAE é aquela que tem mais impacto nas escolas.

Sessão de Apresentação dos *Workshops* da SICI

(7 de Março)

A sessão de apresentação dos *workshops* da SICI serviu para os inspetores que os frequentaram poderem partilhar com os seus colegas as experiências e aprendizagens que consideraram pertinentes e que podem contribuir para a melhoria da ação de todos e da Inspeção. A primeira apresentação foi de uma Inspetora que frequentou um *workshop* da SICI na Albânia, em 2016. Este *workshop* tinha como tema o “Enquadramento legal da

ação da Inspeção” e consistiu em várias apresentações, que, segundo a inspetora, não estavam diretamente ligadas com a temática uma vez que “é um tema que não fala tanto ao coração dos inspetores”.

A segunda apresentação foi realizada por um inspetor que realizou um *workshop*, na Estónia, em 2016, sobre a utilização de indicadores e medidas na avaliação interna e externa das escolas. Este tema surge dos resultados do relatório da OCDE “*Education at a Glance*” e os dados que este faculta, permitindo fazer um diagnóstico geral dos problemas das escolas e da educação, que deve ser complementado pela recolha de indicadores e medidas de cada localidade ou escola para uma melhor compreensão das potencialidades e dos problemas de cada contexto.

A terceira e última apresentação era sobre o diálogo profissional e o envolvimento dos *stakeholders*, tratado num workshop da SICI, em Cardiff, em 2016. O inspetor optou por apresentar a abordagem utilizada em Cardiff para promover o envolvimento dos *stakeholders*. Os grupos inspetivos são compostos por um inspetor, um professor que recebe formação para o desempenho da função de inspetor, um professor da própria escola que não participa na emissão de juízos e o ‘inspetor leigo’, que é um elemento da comunidade, escolhido aleatoriamente e que não desempenhe funções na área da educação. O inspetor considerou a experiência muito positiva e que realizou aprendizagens importantes para o desempenhar da sua função no seu dia-a-dia

Reflexão

As iniciativas de partilha de informações, de experiências, de conhecimentos são sempre momentos importantes para a aprendizagem, a minha, mas também dos próprios inspetores. Parece-me, ainda, particularmente pertinente que se criem dinâmicas de partilha entre os inspetores, que promovam a reflexão e o debate entre eles e que sejam a base para a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional. Destaco, ainda, esta partilha de conhecimentos com inspeções estrangeiras, que parece influir no desempenho dos inspetores, numa perspetiva de aperfeiçoamento, e que serve para pensar sobre a mudança e a melhoria das práticas, não só a um nível pessoal como organizacional.

Avaliação Externa de Escolas

(8, 9, 10, 13, 14, 16, 17 e 31 de Março)

Análise de documentos para a Avaliação Externa de Escolas

A atividade de AEE começa pela análise, pelos inspetores, dos documentos estruturantes do Agrupamento ou Escola. Com o propósito de estar igualmente preparada foi solicitado que lesse os vários documentos que se constituem como um elemento fundamental para a avaliação externa. Os documentos que li para me preparar para esta ação foram: os resultados dos questionários aplicados aos alunos (1º, 2º, 3º ciclo), aos docentes, ao pessoal não docente e aos pais encarregados de educação (Ensino pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo); o Projeto Educativo; o Plano Anual de Atividades; o Projeto Curricular de Turma; o Relatório de Autoavaliação; os dados de contexto; e o Relatório de Avaliação Externa do ciclo anterior.

Reunião de Avaliação Externa de Escolas

No dia 10 de Março, realizou-se a reunião de avaliação externa, que antecede a deslocação ao terreno, e na qual estão presentes os avaliadores (dois inspetores e um avaliador externo). Esta reunião tem como principal propósito a discussão dos pontos a esclarecer identificados pelos inspetores e avaliador e outras questões que considerem pertinente ver discutidas. Serve também para definir o modo de organização e gestão do trabalho ao longo da visita e na redação do relatório, como por exemplo, quem gere os painéis, qual a abordagem que vão ter com a escola, e que inspetor ou avaliador fica responsável por certos domínios e/ou campos de análise na redação do relatório. Importa esclarecer que todos os campos são redigidos com os contributos dos inspetores e avaliador, que, no final da visita, devem fornecer os seus apontamentos e notas de campo.

Observação de Avaliação Externa de Escolas

O primeiro dia de AEE (13 de Março) começou com uma sessão de apresentação com vários elementos da comunidade educativa. A sessão iniciou com a apresentação, pela IGEC, do modelo de AEE, seguiu-se a apresentação do AE, pelo diretor que adotou para a estrutura da mesma os vários domínios e campos de análise utilizados pela IGEC na AEE e, por último, foi pedido que os elementos que iriam estar presentes nos outros painéis se manifestassem acerca da sua relação com o AE (Centro de Formação de Escolas,

Conservatório e Estabelecimento Prisional). A primeira entrevista foi com os membros do Conselho Geral (CG) e consistiu na justificação da intervenção das várias entidades que integram o CG, na explanação do envolvimento e trabalho desenvolvido no processo de autoavaliação do Agrupamento e na clarificação do envolvimento dos vários membros do CG e de outros integrantes na comunidade educativa no desenvolvimento das atividades inerentes a este órgão. Seguiu-se a entrevista com a equipa de autoavaliação, que explicou genericamente de que modo funciona (ex: com que periodicidade reúnem, que registos fazem dessas reuniões, que processos estão implementados no âmbito da autoavaliação) e refletiu sobre a importância e necessidade da divulgação do trabalho da equipa, nomeadamente a divulgação do relatório de autoavaliação à comunidade.

O segundo dia começou com as visitas às escolas, visitando-se as instalações, com particular atenção conferida a determinados espaços (ex: sala dos alunos, sala de grupos/projetos, laboratórios) e algumas salas de aula, em que os inspetores fazem algumas questões aos alunos para perceber a dinâmica das aulas e da escola (ex: realização de experiências, competências dos delegados de turma). Seguiu-se a entrevista com alunos do 1º ciclo (4ºano), que serviu para perceber se reconhecem o agrupamento como ‘bom’ ou ‘mau’ e quais os problemas que estes identificam. As questões colocadas centraram-se no âmbito da participação dos alunos na vida do agrupamento, dentro da sala e fora dela, e a utilização das TIC.

Da parte da tarde realizaram-se mais visitas a outras escolas do agrupamento, com o mesmo propósito do que as visitas realizadas na parte da manhã. Após as visitas realizou-se a entrevista com elementos coordenadores de departamentos. Esta entrevista centrou-se no trabalho dos coordenadores na partilha de informação, na comunicação, nas práticas de articulação vertical e horizontal quer dentro do departamento quer entre departamentos e na implementação de práticas a generalizar como a observação da prática letiva entre pares e a avaliação diagnóstica. Houve ainda um momento de ‘apresentação’ dos projetos e programas pelos coordenadores da rede de bibliotecas, dos projetos escolares e dos cursos EFA.

O terceiro dia começou com a entrevista aos assistentes técnicos e operacionais, que se centrou em questões como a forma como é feita a seleção dos assistentes operacionais responsáveis pelos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), que

formação lhes é dada e que articulação fazem com os docentes. Para além desta questão mais específica relacionada com os alunos com NEE, foi também abordada a questão da formação de todos os assistentes, quer técnicos, quer operacionais, e de que forma é feita a seleção das temáticas trabalhadas na formação e se estes são auscultados nesse sentido. Por último, foi tratada a questão relacionada com a articulação entre os assistentes dos vários ciclos do agrupamento. Seguiu-se a entrevista com os alunos delegados de turma e da associação de estudantes. Nesta entrevista os inspetores tentaram perceber qual a real participação destes alunos na vida do agrupamento, se os seus pedidos são ouvidos e se existe algum momento específico para essa auscultação. Tentaram ainda perceber quais as suas maiores preocupações face ao funcionamento do agrupamento e de que forma tentaram mudar ou alterar essas situações. Ainda da parte da manhã realizou-se a entrevista com os docentes e técnicos dos serviços técnicos-pedagógicos. Este momento serviu para compreender de que forma funcionam os vários gabinetes e técnicos (CPCJ, Enfermeira, Psicóloga, professoras para a promoção do sucesso a matemática, professoras da Educação Especial) e como é feita a articulação entre os mesmos e o agrupamento, os pais e os alunos. Foi também abordado, de uma forma genérica, quais as iniciativas que cada serviço técnico-pedagógico promove ou nas quais está envolvido.

A entrevista com os diretores de turma tratou questões como o processo de seleção dos mesmos, a articulação entre a coordenadora e os diretores de turma, a existência de documentos uniformes e de estratégias comuns, a comunicação e os meios através dos quais esta se realiza e o papel que têm na responsabilização e desenvolvimento da cidadania nos alunos. Seguiu-se a entrevista com as autarquias (câmara e juntas de freguesia) que abordou essencialmente o cumprimento das suas competências e de que maneira procuram cumpri-las e, até, ir para além das mesmas. Por último, realizou-se a entrevista aos pais e encarregados de educação, na qual se procurou identificar quais as atividades que promovem e em que âmbitos e qual a relação com o agrupamento e abertura para participar na vida do mesmo. Foram também discutidos outros temas como a questão da comunicação e algumas referentes à qualidade do ensino.

O dia 17 de Março começou com a entrevista aos docentes sem cargos para que estes pudessem apresentar as suas principais preocupações e refletir sobre a prática pedagógica generalizada do agrupamento e o envolvimento e trabalho colaborativo entre os vários órgãos, departamentos e serviços. Seguiu-se uma reunião entre os inspetores e o

avaliador externo para discutirem e esclarecerem, entre si, alguns aspetos (questões a colocar, áreas de melhoria genericamente identificadas) a fim de preparar a reunião com a direção. Por último, realizou-se a reunião com a direção, que serve essencialmente para esclarecer algumas questões que não tenham ficado devidamente esclarecidas ao longo dos dias, e, em alguns casos, identificar uma outra área que eventualmente poderá carecer de melhorias.

Reunião de Avaliação Externa

No dia 31 de Março, a equipa voltou a reunir para terminar a redação do relatório de avaliação externa do Agrupamento. Durante a reunião, foram discutidos e analisados todos os domínios e campos de análise, que já haviam sido genericamente redigidos, com o contributo das notas de campo, quer dos inspetores, quer do avaliador externo. Foi nesta reunião que decidiram qual a classificação a atribuir a cada um dos domínios e que pontos fortes e áreas de melhoria destacar no relatório.

Reflexão

Durante os dias de avaliação externa na escola desenvolvi o meu sentido crítico e a capacidade de apreciação das várias situações apresentadas, uma vez que, a presença em todos os painéis e a leitura prévia dos documentos permite que se faça uma triangulação da informação e que se perceba de que forma certas ações ou situações influenciam a vida da escola e são ou não pertinentes para o seu desenvolvimento.

Foi muito interessante perceber que são ouvidos muitos dos elementos da comunidade educativa e que todos eles estão informados sobre o funcionamento do agrupamento, o que parece refletir uma efetiva preocupação com o mesmo. Todos os elementos entrevistados reconhecem as suas competências e a sua mais-valia, assim como os aspetos menos bons e que carecem de melhoria, o que me parecem ser elementos fundamentais para o investimento na melhoria da escola e um desenvolvimento de uma maior autonomia.

A última reunião de avaliação externa é um momento muito rico uma vez que acaba por ser a única altura em que a equipa se volta a reunir e pode discutir sobre as suas apreciações nos vários domínios e campos de análise. Parece-me ser um importante momento de reflexão, em que, com o contributo de todos, é possível redigir um relatório

que descreva o que foi observado, mas que, e sobretudo, se torne num documento que pode vir a auxiliar a ação da escola, nomeadamente na redação do plano de melhoria e no plano de ação estratégica.

Todo o processo de AEE fez-me compreender o funcionamento de um Agrupamento de Escola e qual a importância de questões como a participação dos alunos na vida escolar e a interdisciplinaridade. Mas o aspeto que mais destaque é o facto de todo o processo ser constituído por constantes momentos de reflexão entre os inspetores e o avaliador, a fim de, não serem criados juízos errados acerca da ação da escola.

<p>Formação sobre as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) 10 de Maio</p>

No dia 10 de Maio realizou-se uma formação, destinada a inspetores, sobre as novas OCEPE. A formação foi ministrada por dois dos quatro elementos responsáveis por esta mais recente alteração.

A ordem de trabalhos para a formação foi:

- _ Breve apresentação sobre as OCEPE;
- _ Trabalho em pequenos grupos;
- _ Apresentação do trabalho em pequenos grupos;
- _ Debate.

A propósito do primeiro ponto da ordem de trabalhos, as oradoras apresentaram alguns conceitos e abordaram temas fulcrais no que às OCEPE diz respeito. O primeiro conceito apresentado foi o de desenvolvimento curricular, em que expuseram as várias perspetivas existentes face a este conceito: a aprendizagem é dirigida pelo professor; a aprendizagem surge da espontaneidade da criança; o desenvolvimento influencia e é influenciado pela aprendizagem.

De seguida, abordou-se a estruturação (áreas de conteúdo, competências transversais, etc.) e as implicações das OCEPE na conceção e desenvolvimento da criança e, também, no papel do educador. Este último, as implicações das OCEPE no papel do educador, foi o mote para a restante apresentação que se centrou nas questões do planeamento e da avaliação. O planeamento e a avaliação são entendidos como fases de

um ciclo, neste sentido, o educador deverá fazer primeiro a avaliação (diagnóstica) e depois, então, proceder ao planeamento. Este processo deverá ser repetido ao longo de todo o ano para que o educador possa recolher informações sobre o grupo e sobre a sua aprendizagem e planear consoante os resultados dessa recolha. Abordou-se, também, os elementos que o educador deve avaliar: a sua intervenção, o ambiente educativo, o desenvolvimento do processo, avaliação da aprendizagem da criança em comparação consigo própria e com os outros e avaliação do grupo/turma.

Após a apresentação foram formados grupos, foi distribuído um guião com perguntas e os inspetores reuniram-se com os respetivos grupos para responder ao que lhes foi solicitado. O guião propunha que cada grupo apresentasse duas situações de ‘boas práticas’ na educação pré-escolar e duas situações ‘inaceitáveis’ no mesmo âmbito. Era, ainda, pedido que identificassem quais os elementos a que estão atentos, no âmbito da educação pré-escolar, quando se deslocam a um agrupamento para fazer avaliação externa.

A seguir ao almoço o porta-voz de cada grupo apresentou as suas respostas e criou-se um ambiente de debate face às situações que foram sendo apresentadas pelos inspetores. Para terminar as oradoras fizeram um pequeno resumo das principais conclusões resultantes do exercício realizado.

Reflexão

Uma vez que o mestrado que frequento é em educação e formação, foi muito importante poder observar como decorrem as formações na IGEC, neste caso, uma formação de preparação para a atividade inspetiva. Pude aprender não só sobre a temática das OCEPE, como também sobre a forma como são concebidas as formações para os inspetores, a sua adequabilidade e pertinência. O tema desta sessão de formação é bastante pertinente e atual, visto que as OCEPE foram recentemente alteradas. Para os inspetores parece ser importante a constante atualização dos conhecimentos e a, também constante, reflexão sobre a sua prática. Neste sentido não só a apresentação das formadoras, como o exercício realizado em pequenos grupos pareceram ser bastante frutuosos para o conhecimento e a partilha de experiências entre inspetores.

As OCEPE foram um tema novo para mim e, portanto, esta formação constituiu-se como um importante momento de aprendizagem. Pude observar que é um elemento que, quando devidamente analisado, pode constituir-se como um enorme apoio para o educador

e que coloca a criança como um ser único e singular, competente e com direitos. Esta conceção de criança parece estar patente em toda a conceção e desenvolvimento das OCEPE, veja-se, exemplo, as áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo.

Jornadas do Apoio Tutorial Específico

(19 de Maio)

As jornadas iniciaram-se com um breve enquadramento, realizado pela DGE, ao Apoio Tutorial Específico (ATE). Este momento serviu para apresentar brevemente a medida e de que forma as escolas a perceberam e implementaram e, ainda, para apresentar os principais constrangimentos associados à sua implementação. Seguiu-se a apresentação dos resultados do acompanhamento ao desenvolvimento e implementação da medida, a cargo da IGEC.E, por fim, os participantes das jornadas foram chamados a trabalhar em subgrupos e, posteriormente, a apresentar as conclusões que resultaram desses trabalhos. Este trabalho teve como principal objetivo a promoção da partilha de soluções, da reflexão e confrontação de pontos de vista e da transferibilidade de práticas.

Reflexão

As jornadas do ATE foram um enorme momento de aprendizagem, particularmente, no que à implementação de novas medidas diz respeito e, ainda, quanto aos vários estilos de tutoria existentes, em concreto, o previsto no âmbito desta medida. Em relação à implementação desta medida, foi visível a influência da DGE e IGEC e a relevância da sua intervenção, num momento tão precoce da implementação de uma medida como esta. Destaco a criação da formação online (DGE), que direcionou e dotou os docentes de competências para serem tutores, algo que não está previsto na sua formação inicial, mas, também, o acompanhamento feito pela IGEC, que foi destacado pelas escolas como sendo muito positivo. Este acompanhamento é fundamental quando se trata da implementação de novas medidas, não só para as escolas como para a medida, precisamente porque permite fazer uma apreciação geral dos resultados (responsabilidade da IGEC) e perceber os aspetos que poderão ser melhorados, a fim de tornar a medida mais pertinente e adequada possível.

O estilo de tutoria proposto no ATE era algo que desconhecia, ultrapassa o apoio ao estudo comumente realizado e introduz a formação pessoal do aluno, dotando-o de competências e capacidades para gerirem o seu percurso académico (e a sua vida). Neste sentido, o ATE parece ser uma atividade que, sendo eficaz, será útil e influenciará o resto da vida do aluno.

Por último, destaco a auscultação dos intervenientes fulcrais na implementação desta medida: os professores. A atividade dinamizada na sessão permitiu aos professores fazerem propostas de melhoria que se poderão revelar muito importantes na melhoria desta medida. As suas dúvidas e considerações são bastante relevantes na medida em que, como referi, os docentes são intervenientes fulcrais na implementação desta medida.

2. Atividades realizadas no âmbito das Atividades Internacionais

Apoio à organização do evento E+EOSLATP

(29 de Setembro, 17 de Outubro, 19 de Outubro, 20 de Outubro, 21 de Outubro)

Reunião do Comité Científico E+ EOSLATP

(24 a 28 de Outubro)

As sessões que decorreram durante esta semana são uma continuação do que vem sendo trabalhado, no âmbito do projeto EOSLATP, que trata a avaliação de líderes escolares/ Diretores e a avaliação da prática docente, desde Setembro de 2015.

São objetivos do projeto EOSLATP:

- Identificar dimensões, critérios, indicadores, estratégias e boas práticas relacionadas com a avaliação de líderes escolares e da prática docente.
- Fornecer instrumentos e estratégias às inspeções e ao pessoal relacionado com avaliação de professores para uma melhor avaliação dos líderes escolares e professores, contendo boas práticas com uma dimensão europeia.
- Oferecer ferramentas *on-line*, abertas para a formação de professores, na autoavaliação e avaliação externa, a fim de melhorar a sua prática profissional, para ser utilizado pelas inspeções ou outros agentes relacionados com a avaliação dos professores.
- Fornecer dados aos Centros de Formação de Professores e Universidades para a conceção de programas de formação.

-Promover a Dimensão Europeia de todas as ações e iniciativas relacionadas com este projeto e divulgar os seus resultados, conclusões e propostas.

Deste projeto deverão resultar dois estudos preliminares, com um diagnóstico da situação inicial relativo à avaliação de líderes escolares e da prática docente, um guia para a avaliação de líderes escolares e outro para a avaliação da prática docente e um curso *moodle* para líderes escolares avaliarem professores.

Esta atividade pode ser dividida em duas fases: uma primeira, de apoio à organização do evento, e uma segunda, que consistiu no evento *per si*. A primeira fase consistiu em preparar os certificados dos intervenientes no projeto Erasmus + EOSLATP, presentes na semana da reunião do comité científico, em elaborar uma tabela com os dados desses intervenientes (datas e horas de chegada, de partida e contactos) e em preparar as pastas para as reuniões do comité científico que continham a agenda para a semana, as apresentações que iriam se feitas ao longo das sessões e outros documentos relevantes.

A segunda fase foi, então, a semana de reunião do comité científico. Uma vez que já tinha sido elaborado o guia para a avaliação dos líderes escolares (*Guide for the evaluation of school leaders*), a semana serviu para planear e iniciar a conceção do guia para a avaliação da prática docente (*Guide for evaluation of teachers' practice*). O grupo de trabalho era constituído por inspetores dos vários países intervenientes no projeto (Espanha, Roménia, Lituânia, Itália e Portugal), um professor, na qualidade de conselheiro, da Universidade de Cumbria (Reino Unido) e um professor, que desempenha funções de avaliador externo, da Universidade do Chipre. A intervenção do conselheiro vindo de uma universidade pareceu particularmente relevante uma vez que introduz questões de um foro mais teórico, também pertinentes para as discussões, essencialmente baseadas na experiência dos inspetores.

A principal dificuldade identificada reside em conseguir criar um guia, que se pretende que seja utilizado a nível europeu, ou seja, um guia que não contenha nas suas recomendações algo tão específico ou restritivo que não se enquadre no funcionamento da educação nos vários países, que se comprovou ser tão diferente através dos estudos preliminares. As sessões funcionam como *workshops*, existindo recurso a várias formas de dinamizar a sessão, nomeadamente o recurso a processos de *brainstorming* e trabalho em pequenos grupos. Um aspeto bastante positivo é que no fim de cada dia são preenchidos,

por todos os intervenientes, questionários de avaliação das sessões e os resultados desses mesmo questionários são apresentados no dia seguinte e discutidos entre o grupo.

Para além das sessões em que se discutiu o guia para avaliação da prática docente, houve momentos em que se realizaram visitas a locais com particular relevância para o desenvolvimento do projeto (Escola Superior de Educação, Agrupamento de Escolas de Azeitão, Câmara de Pamela) e nos quais estavam presentes os intervenientes dos processos de avaliação, a fim de poderem explicar como funciona o processo avaliativo da prática docente. A relevância deste tipo de visitas reside no conhecimento que proporciona sobre determinadas práticas e que pode servir de exemplo para os vários participantes do EOSLATP ou de mote para uma discussão pertinente acerca dos temas que têm vindo a ser trabalhados e desenvolvidos e que irão constar no guia referido acima.

Importa referir a experiência apresentada pelo agrupamento de escolas de Azeitão, a propósito da revisão pelos pares. Duas professoras, tanto observadoras como observadas, apresentaram as suas experiências e foi possível compreender que representaram para si um importante momento de aprendizagem, que houve uma mudança nas suas práticas e, também, o desenvolvimento de um espírito crítico face ao seu trabalho e ao dos colegas, gerando um ambiente colaborativo e de aprendizagem.

Reflexão

O apoio à organização do evento EOSLATP constituiu-se enquanto momento de aprendizagem uma vez que permitiu o contacto com as formalidades inerentes à organização de um evento deste tipo. Desde o planeamento de agendas à preparação de pastas, pude adquirir competências na preparação e organização de eventos que serão úteis no decorrer da minha vida profissional.

A semana de reunião do Comité Científico do projeto EOSLATP foi um dos momentos de maior aprendizagem durante todo o estágio. Foi possível compreender as exigências formais que um projeto desta natureza exige e, também, compreender de que forma é possível garantir o sucesso de um projeto e com este construir conhecimento. O contacto com inspeções de outros países e com especialistas externos foi particularmente relevante, uma vez que, o reconhecimento de outras realidades parece-me ser um bom ponto de partida para a construção do conhecimento.

Preparação da agenda do Dr. H. para a avaliação de professores nas Escolas Europeias (Bruxelas II e Luxemburgo).

(3, 7, 8 e 17 de Novembro e 4 e 8, 23 de Maio)

Os inspetores que representam Portugal nos Conselhos de Inspeção Primário e Secundário das Escolas Europeias têm como competência avaliar os docentes portugueses que lecionem na secção portuguesa das Escolas Europeias, neste âmbito, realizou-se de dia 6 a 9 de Dezembro e de dia 12 a 16 de Junho a avaliação de docentes nas escolas de Bruxelas I e Luxemburgo II, a cargo do Dr. H. A minha tarefa consistiu em preparar a agenda do Dr. H. para que fosse possível, nos quatro dias, realizar a avaliação em ambas as escolas. Estes dias são preenchidos por reuniões com diretores e diretores-adjuntos, professores, professor avaliado, pais e contabilistas, e observação de aulas aos professores avaliados e outros, das várias áreas disciplinares

Para ser possível realizar esta tarefa, o Dr. H. deu-me algumas diretrizes, como a duração das reuniões, o número de aulas assistidas a cada professor avaliado (duas aulas no mínimo) e aos restantes (uma aula por área disciplinar) e os horários dos professores e de outros intervenientes nas reuniões (diretores, diretores-adjuntos e pais e encarregados de educação). As reuniões e observações de aulas foram planeadas respeitando o horário de todos os intervenientes, tornando necessário especial cuidado e capacidade de organização uma vez que estão destinados apenas dois dias para a avaliação em cada escola.

Reflexão

Em primeiro lugar, esta atividade permitiu-me compreender melhor no que consistem as Escolas Europeias e como funcionam.

“The European Schools and the Accredited European Schools are educational institutions set up in the European Union’s Member States.

They provide children with a multilingual and multicultural education at nursery, primary and secondary levels.

The Schools follow a specific curriculum and offer the European Baccalaureate diploma.” (Site das Escolas Europeias, 2017).

Considerando, não só a diversidade de atividades (reuniões e observação de aulas), a variedade de grupos ouvidos, a preparação da agenda deve ser feita considerando os horários de todos os intervenientes, tornando a tarefa algo complexa.

Foram necessárias reformulações para que fosse possível planejar e organizar todas as atividades necessárias para a avaliação de professores das Escolas Europeias, tornando esta tarefa uma das que mais exigiu capacidade de organização e gestão do tempo. De ressaltar a audição dos vários intervenientes no processo educativo (professores, pais e cargos de direção) que parece acrescentar a todo o processo uma maior credibilidade e, como a literatura nos indica, esta triangulação de informantes permite reunir mais informação e, tendencialmente, mais fidedigna. Foi bastante interessante perceber que nas Escolas Europeias a avaliação docente é responsabilidade das inspeções, ao contrário de Portugal, onde a inspeção não tem competências neste âmbito.

Visita da Inspeção Polaca
(20, 21, 22 e 23 de Fevereiro)

Um grupo de inspetores polacos, da região de Katowice, visitou Portugal, no âmbito do Erasmus +, com o intuito de observar o funcionamento da Inspeção portuguesa. Dado que o grupo de inspetores polacos era grande, ao invés de acompanharem a ação da Inspeção nas escolas, foram as escolas que já tinham sido intervencionadas pela Inspeção, no âmbito das várias atividades. No dia 20 de Fevereiro, foi feita a receção ao grupo, marcada por dois momentos: um primeiro em que foi apresentado o sistema de inspeção português e a sua ação, com particular destaque para a Avaliação Externa de Escolas, uma vez que esta é uma atividade fulcral do trabalho inspetivo.

Ainda no decorrer desta sessão os inspetores polacos também apresentaram a estrutura do sistema educativo, que apresenta bastantes semelhanças com o sistema educativo português e apresentaram o seu sistema de inspeção. No caso polaco a inspeção funciona como um sistema de supervisão pedagógica, suportada por atividades de controlo, avaliação e monitorização da atividade dos docentes e das escolas. Apresentaram, também, a plataforma que utilizam para redigir conjuntamente os relatórios de avaliação externa de escolas, onde reúnem todos os documentos e informações pertinentes e estabelece algumas comparações com escolas em contextos e situações semelhantes.

No dia 21 de Fevereiro visitámos um AE que recebeu a visita da Inspeção no âmbito da AEE em 2013/2014. A visita a este AE começou pela apresentação das instalações, levada a cabo pelos alunos do curso profissional de turismo. Seguiu-se a apresentação, também feita por alunos, sobre a intervenção da IGEC no AE. Foram apresentados os resultados do 1º ciclo de AEE e a evolução para os resultados do 2º ciclo e que estratégias o AE adotou para superar os seus resultados, foi também apresentado o programa da visita de 4 dias ao AE, com o propósito de mostrar aos inspetores polacos a metodologia utilizada pela IGEC na AEE. Esta sessão terminou com um debate entre AE, IGEC e inspetores polacos sobre as suas perspetivas face a esta atividade, aprofundamento sobre a metodologia utilizada e comparação com o sistema de inspeção polaco.

O segundo AE que visitámos recebeu a visita da IGEC a propósito do e do Apoio Tutorial Específico (ATE) no decorrer do presente ano letivo, (artigo 12º, Despacho Normativo nº4-A/2016) que, pela sua recente implementação, recebe visitas de inspetores com o propósito de apoiar a implementação eficaz e com sucesso desta medida.

O ATE é uma medida criada para alunos de 2º e 3º ciclo, com duas ou mais retenções e tem como objetivo proporcionar ao aluno um momento semanal de apoio à integração nas atividades educativas através, por exemplo, do planeamento e monitorização dos seus processos de aprendizagem. Note-se que a tutoria é vista como um apoio que não se limita, nem foca, no apoio académico dos alunos, a tutoria prevê desenvolver nos alunos capacidades que os integrem efetivamente na vida da escola e no que isso representa. Neste sentido, a ação da Inspeção consiste no apoio à implementação eficaz desta medida, através de visitas às escolas e da identificação de mais-valias e aspetos a melhorar, e, talvez, sugestões para superar as dificuldades que a escola apresentar.

O AE salientou que a visita da Inspeção foi fundamental e que, no seu entender, a ação da Inspeção atualmente é muito importante e traduz-se num efetivo acompanhamento das escolas, que resulta numa melhoria do seu funcionamento, deram como exemplo não só esta atividade de ATE como a atividade de AAE, de que foram alvo no ano letivo anterior, e que, implementou na escola metodologias e modos de trabalho que se revelaram como fundamentais na implementação desta medida.

No dia 22 de Fevereiro visitámos um AE que foi visitado pela Inspeção no âmbito do Acompanhamento da Ação Educativa (AAE), no entanto, consideraram pertinente

apresentar os resultados da AEE para contextualizar e justificar a pertinência de terem recebido acompanhamento pela Inspeção. Durante a apresentação da atividade a representante do AE que fez a apresentação foi relatando que o *design* e a implementação do PA (instrumento fulcral do AAE) não são um processo fácil e que, nesse sentido, a presença da Inspeção é importantíssima, nomeadamente na colaboração para a definição de metas e da agenda em todas as visitas. Valorizaram o facto de esta ação ser composta por várias visitas, uma vez que, deste modo, se sentem ‘obrigados’ a mostrar trabalho.

A escola apresentou como problema a dificuldade em encontrar responsáveis e em envolver todos os professores no Programa de Acompanhamento e na sua implementação. A diretora da escola tornou algumas das ações previstas no PA de caráter obrigatório como forma de se certificar que todos os docentes ou público-alvo estavam envolvidos. Declararam que, os docentes continuam a olhar para a Inspeção como exclusivamente de papel avaliativo, o que faz com que ‘temam’ envolver-se nestas ações e não as consigam ter em conta como ações de melhoria da escola e não de avaliação da mesma ou da prestação docente. Concluíram relatando que as ações implementadas no âmbito do PA apesar de já terem passado dois anos letivos continuam em vigor na escola, que acabou por integrar uma visão de melhoria constante e de modo de trabalhar mais eficaz e adaptado à escola.

O último agrupamento, visitado no dia 23 de Fevereiro, foi intervencionado pela Inspeção no âmbito de uma atividade de acompanhamento que se designa por: Educação Especial- Respostas Educativas. A visita iniciou-se com a apresentação da escola e suas instalações, dos seus projetos e iniciativas no âmbito da educação especial. Quanto à intervenção da Inspeção nesta atividade de acompanhamento pode dizer-se que é semelhante ao AAE na metodologia de trabalho (revisão de documentos, visita às instalações, entrevistas em painel), no entanto não existe a produção de um programa ou qualquer documento em conjunto com a escola, o que acontece é que a Inspeção após a visita ao local emite uma série de sugestões ou aspetos a melhorar em relação ao que pode observar e constatar, sem que a escola tenha que seguir estas mesmas recomendações, devendo vê-las como sugestões e propostas de melhoria, que podem, ou não, fazer parte da estratégia que o AE adota e pretende adotar.

Este dia terminou com uma breve reunião entre a inspeção portuguesa e a inspeção polaca sobre as dúvidas ou questões que ainda pudessem existir sobre a ação da inspeção portuguesa e uma breve reflexão conjunta sobre o papel do inspetor e as inúmeras competências necessárias para o desempenho do seu trabalho, do que concluíram que o inspetor é um profissional que deve ter um conhecimento muito geral, que não chega a ser muito especializado dado o largo espectro de áreas que abrange.

Reflexão

A minha participação no decorrer desta semana foi particularmente relevante, uma vez que pude conhecer um pouco da perspetiva das escolas em relação à ação da Inspeção e que as ações de acompanhamento são as que estas mais privilegiam e em que mais vantagens para o desenvolvimento da escola veem. Pude ainda colaborar com a Casa da Educação, que é uma entidade que tem como missão a gestão e coordenação de projetos educativos e que acompanhou toda a visita da Inspeção polaca.

A experiência com Inspeções estrangeiras foi também de extrema importância uma vez que possibilitou um olhar sobre outras práticas, com outros focos e outros modos de agir, proporcionando uma reflexão sobre as nossas próprias práticas.

Enquanto estudante, com particular interesse na área das políticas públicas da educação, este tipo de iniciativas revelam-se essenciais para o meu desenvolvimento e para o desenvolvimento do meu conhecimento.

Seleção de candidatos às Escolas Europeias

(8 e 20 de Março e 6 de Abril)

Em Março foi aberto o concurso para manifestação de interesse para dois horários do ensino primário nas secções portuguesas das Escolas Europeias de Bruxelas II e Luxemburgo I.. Na sequência do concurso e, uma vez que o recrutamento e seleção dos professores das Escolas Europeias é da responsabilidade da IGEC, foi-me pedido que realizasse algumas tarefas.

Apoio à elaboração de documentos para seleção de interessados

Num primeiro momento, foi-me solicitado que elaborasse tabelas com os dados dos interessados para facilitar o processo de seleção. Os professores interessados têm que disponibilizar dados pessoais (nome, morada, contactos), dados referentes à sua formação académica (ex: licenciatura em x, mestrado em y) e, ainda, dados referentes à vida profissional nomeadamente a escola ou agrupamento a que pertencem, entre outras informações. Num segundo momento, e após a análise das tabelas, foram selecionados seis professores interessados e foram marcadas nas entrevistas.

Entrevistas para seleção de interessados

Num segundo momento assisti à realização das entrevistas feitas aos professores convidados para esta etapa do processo de seleção. As entrevistas foram feitas por um painel de três entrevistadores: um responsável pelas questões relacionadas com as Escolas Europeias, outro pelas questões relacionadas com o ensino-aprendizagem e com as práticas pedagógicas e outro pela aferição do domínio da língua francesa.

Na primeira parte das entrevistas foram colocadas as questões relacionadas com as Escolas Europeias e a candidatura ao trabalho, neste sentido, foram colocadas questões acerca da motivação para a manifestação de interesse, da adequação das competências do professor entrevistado ao posto a que se candidata e do benefício desta experiência, quer para a Escola, quer para o docente.

Na segunda parte das entrevistas foram colocadas questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Foram feitas questões específicas sobre a prática, como por exemplo, de que forma lecionaria o conteúdo x, na disciplina y, o que poderá refletir o modo de ação pedagógica do professor e também o seu conhecimento e domínio do currículo, dos conteúdos programáticos, entre outros elementos. E, foram também feitas questões mais genéricas sobre práticas de avaliação, interdisciplinaridade, alunos com necessidades educativas especiais e a indisciplina em sala de aula, o que poderá permitir o traçar de um perfil do docente e do seu modo de agir e se adaptar em sala de aula. Em suma, este momento é fulcral para compreender que tipo de metodologias e didáticas os professores utilizam ou, pelo menos, reconhecem como sendo as mais adequadas.

Na terceira parte das entrevistas as perguntas foram feitas na língua francesa e abordavam aspetos como aquelas que são as qualidades enquanto profissional, porque

escolheu a via do ensino, que experiências relevantes para o cargo poderia partilhar e outros mais relacionados com a prática pedagógica.

Reflexão

Em primeiro lugar parece pertinente destacar a amplitude e abrangência das perguntas feitas ao longo da entrevista que permitiu, por exemplo, perceber o nível de conhecimentos e de atualização dos mesmos e pareceu, também, refletir a sensibilidade dos docentes para as características e problemas da vida da escola. Por outro lado, e ainda a propósito da ‘metodologia’ da entrevista, pareceu-me particularmente interessantes as questões a propósito de casos práticos, uma vez que tal coloca à prova uma rede ampla de conhecimentos do docente e diz muito sobre a sua ação pedagógica.

Quanto às aprendizagens que a presença neste processo de seleção me proporcionou, para além de certas curiosidades sobre todo o processo, destaco a hipótese de poder assistir a uma entrevista para uma posição como esta, algo que, certamente, terá um contributo valioso no meu futuro profissional, uma vez que, o meu conhecimento sobre aquilo que se pretende numa entrevista será maior, não só por ter estado presente na entrevista como por ter assistido aos juízos que os entrevistadores fizeram.

3. Outra Atividades

Reuniões com Coordenadores de Estágio

(10, 17 e 23 de Novembro, 3 e 30 de Janeiro, 23 de Maio)

As reuniões com a Dra L. e o Dr H., coordenadores de estágio, foram constantes e significaram um apoio regular quer no desempenho das tarefas que me eram solicitadas, como na redação do relatório. Sempre que me surgiram dúvidas, ou somente curiosidades pude interrogar os coordenadores de estágio e obtive sempre uma resposta, como é possível ler nos registos dos diários de campo.

Trabalho para o relatório de estágio

(10, 15 e 16 de Novembro, 18, 19, 23, 24, 31 de Janeiro, 1, 2, 27, 28, 29 e 30 de Março, 4, 5, 18, 19, 20, 26 e 27 de Abril e 9, 11, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 29, 30 de Maio)

Dado que nem sempre havia um volume de trabalho que ocupasse todo o horário de estágio houve vários momentos ao longo dos nove meses em que pude trabalhar para o relatório de estágio. O que se revelou particularmente pertinente uma vez que o local onde me encontrava me facilitava o acesso à informação, não só pela proximidade com os profissionais como pelo acesso a documentação pertinente.

Considerações finais

O presente relatório é o reflexo de todo o trabalho e aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio na IGEC. Realizar este estágio foi poder estar sempre a aprender e a desenvolver novas competências, num local privilegiado, pelo lugar que ocupa na melhoria da qualidade do sistema educativo.

Uma das grandes mais-valias deste estágio, para além de todas as aprendizagens realizadas, terá sido, sem dúvida, a hipótese de observar como decorre a atividade de Acompanhamento de Ação Educativa, a qual, para além de ter sido objeto de estudo do projeto de investigação, foi, desde o princípio uma atividade que me despertou particular interesse. Naturalmente que todas as outras atividades que desenvolvi, e nas quais pude participar, representaram momentos relevantes no meu estágio: porque me permitiram mobilizar conhecimentos e competências adquiridas ao longo do meu percurso académico na área da Educação e da Formação; porque me possibilitaram adquirir novos conhecimentos, tanto nessa área, como relativamente a competências essenciais para o mercado de trabalho, tais como o sentido de responsabilidade e a gestão do tempo e de tarefas.

No princípio do relatório indiquei quatro objetivos que pretendia concretizar ao longo do estágio, que penso ter concretizado e que agora revisito:

i) Conhecer a IGEC, a sua atuação no âmbito das suas competências e a sua estrutura organizacional – A concretização deste objetivo, no Capítulo I e no primeiro ponto do Capítulo II (análise organizacional), evidencia ter produzido determinado conhecimento sobre o funcionamento da IGEC e sobre a sua ação, principalmente no âmbito da análise organizacional política.

ii) Reconhecer e analisar a dinâmica e a complexidade do trabalho do inspetor- Dada a variedade de atividades do Inspetor, afigurava-se espetável constituir um trabalho complexo. O segundo ponto do Capítulo I, redigido com base em documentos oficiais e entrevistas, evidencia essa complexidade, a diversidade de papéis assumidos e de competências exercidas. O que também é espelhado no ponto que se refere à atividade de AAE, no Capítulo II, em que as entrevistadas referiram por várias vezes essa exigência e complexidade.

iii) Conhecer, analisar e investigar a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa e suas lógicas de ação – Este objetivo concretiza-se no ponto dois, do Capítulo II, onde se analisa e produz conhecimento sobre a atividade de AAE a perspectiva dos inspetores, com base em normativos e documentos oficiais. O projeto de investigação deverá permitir compreender como decorre esta atividade e quais as lógicas de ação que lhe estão implícitas.

iv) Aplicar e desenvolver competências na área das Ciências da Educação e da Educação e Formação- O Capítulo III reflete a diversidade de atividades em que estive envolvida, que me permitiu aplicar e desenvolver conhecimentos e competências, de ordem mais administrativa até aos de natureza mais relacional. Destaco a observação de uma AEE e de um AAE, atividades cujas competências exigidas são observáveis e uma constante.

A análise organizacional política da IGEC, em relação às forças externas, permitiu aferir que existem dois níveis de forças externas em relação à IGEC: um primeiro que se refere à existência de instâncias superiores de decisão, nomeadamente a União Europeia e na influência de tendências políticas, nas quais podemos situar, por exemplo, a disseminação do modo de regulação pós-burocrático; e um segundo que se refere ao facto de a IGEC ser um serviço central de administração direta do Estado, o que significa que não terá uma larga esfera de autonomia para orientar a sua ação. O que se conclui face a esta análise é que a ação da IGEC não acontece de forma autónoma, neutra e ‘apolitizada’.

Quanto ao trabalho dos inspetores, é possível observar um perfil exigente, dado não só o número de atividades em que estão envolvidos como também as competências e conhecimentos que são exigidos, nomeadamente no que se refere ao conhecimento da legislação, ao conhecimento pedagógico e às competências relacionais. Observa-se também como mais-valia a diversidade de formações iniciais e contínuas que há entre os inspetores e a ideia generalizada de que a atualização constante é necessária e indispensável.

A atividade de Acompanhamento da Ação Educativa é uma atividade que parece procurar dotar a escola de competências por forma a torná-la autónoma face à resolução dos seus problemas. Para a concretização deste que parece ser o seu principal objetivo, esta atividade parece decorrer sobre uma lógica de ação que segue o modo de regulação pós-burocrático e seus modelos de governança e do tipo *Cívica-Cidadã* que se prima por valores

semelhantes, como a ideia de autonomia, do professor ‘transformador’, entre outros aspetos. Foi possível identificar ainda outras lógicas de ação, nomeadamente a lógica da *Capacitação*, que se concretiza através do empoderamento das escolas, a lógica do *Compromisso*, que se traduz na relação interdependente entre a Inspeção e a escola e a lógica de *Prestação de contas recetiva*, dado que a atividade de AAE tem como foco o processo e desenvolve-se no sentido de o transformar e melhorar.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores
- Afonso, N. (2002). A avaliação do serviço público de educação: Direito do cidadão e dever do Estado. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Qualidade e avaliação da educação: Seminários e colóquios* (pp. 95-104). Lisboa: Ministério da Educação/CNE.
- Afonso, N. (1999). A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo. In *1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação: Actas*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 25-34.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Azevedo, J. e Melo, R.Q. (2011). *Propostas para um novo modelo de regulação da educação*. In Revista Brotéria, volume 173, pp. 161-176.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e actualizada. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Afonos, N. e Fontoura, M. (2007). *As políticas educativas como objeto de estudo e de formação em administração educacional*. Sisifo: Revista das Ciências da Educação, 4, 5-20.
- Barroso, J., Dinis, L., Macedo, B. e Viseu, S. (2006). *A regulação interna das escolas: lógicas e atores*. In: J. Barroso (Org.). (2006) *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, pp. 163-190.
- Barroso, J. (2005). *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educação & Sociedade, 26 (92), 725-751.

- Barroso, J. (2000). *Autonomie et mode de regulation dans le systeme educatif*. Revue Francaise de Pedagogie 130: 57– 71.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Boutin, G., Goyette, G., Lessard-hérbert, M. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto de Piaget.
- Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. SICI, April 2010
- Carvalho, L. M. (2016). *Políticas educativas e governação das escolas. VI Ciclo de Seminários em Administração, Supervisão e Organização Escolar*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Carvalho, L. M. (2015) *As políticas públicas de educação sob o prisma da acção pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos*. In Currículo sem Fronteiras, 15, 314-333
- CEDEFOP (2008). Terminology of European education and training policy - A selection of 100 key terms. Luxembourg, Publications Office of the European Communities. Disponível em: www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf
- Clímaco, M. C. (2002). A IGE e a avaliação integrada das escolas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Qualidade e avaliação da educação: Seminários e colóquios* (pp. 35-46). Lisboa: Ministério da Educação/CNE.
- Correia, S. (2016). *Um olhar sobre o perfil do inspetor de educação e a atividade de acompanhamento da IGEC aos Jardins-de-infância da rede privada - IPSS*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação- Universidade de Lisboa, Portugal.
- Costa, E. (2011, Março 28). *O Programme for International Student Assessment (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas* (2 Volumes). Tese de Doutoramento em Administração e Política Educacional. Universidade de Lisboa, Lisboa. Acessível em: <http://repositorio.ul.pt/>

- Duran, P. (1990). Le savant et le politique: pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques. *L'Année Sociologique*, 41, 227-59.
- Estrela, A. (1994). Problemática Geral da Observação. In *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Rev. adm. contemp.* [online]. Vol.5, pp. 183-196. [Consult.16.01.2017]. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010
- Fonseca, A., Damião, M. H. e Nascimento, M. A. (2010). *Função de Acompanhamento da Inspeção-Geral da Educação: Percepções de Educadores de Infância*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 93-105.
- Glatte, R. (2007). As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade: Desafios organizacionais. In IGE (Org.), *Actas da Conferência 'As escolas face aos novos desafios'*. Lisboa: IGE.
- Gonçalves, A. (2014). *As representações das equipas de avaliação externa da IGEC na dimensão relativa à autoavaliação das escolas*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016a). *Plano de Atividades 2017*. IGEC. Lisboa: Ministério da Educação/ IGEC.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016b). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2015*. IGEC. Lisboa: IGEC.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2015). *Acompanhamento da Ação Educativa- Relatório Global 2013-2014*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014). *Plano de Atividades 2015*. IGEC. Lisboa: Ministério da Educação/ IGEC.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013). Boletim informativo da IGEC. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Boletins/IGEC_Informacao_04-12-2013.pdf

- Inspecção-Geral da Educação. (2011). *Avaliação Externa das Escolas 2009/10*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Jacobsson, B. (2006). Regulated regulators: global trends of state transformation. In M.-L. Djelic & K. Sahlin-Andersson (eds.). *Transnational governance – Institutional dynamics of regulation* (pp. 205-225). Cambridge: University Press.
- Lascoumes, P. & Le Gales, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin
- Lemos, D. (2012). *Avaliação externa das escolas em Portugal e das escolas europeias: uma perspetiva comparativa*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lindgren, J. (2014) *Seeing like an inspector: high modernism and metis in Swedish school inspection*. Sisyphus, Vol 2, n.º1, 63-86.
- Lucas, C. (2008). *A intervenção da Inspecção na Educação*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 5-26.
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Sel-Evaluation. Working with the new relationship*. London: Routledge.
- Maroy, C. (2011). *Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?* In Oliveira, A., Duarte, A. *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. (19-46). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Maroy, C. (2009) *Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation*. In *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39:1, pp 71-84.
- Moreira, A. (2004). A tipologia da inspeção. In *Inspecção-geral da Educação* (Ed.). *1.ª convenção da Inspecção-geral da Educação: Actas* (pp. 145-152). Lisboa: Ministério da Educação/IGE.

- Nieto Cano, J. M. (2003). *Perspectivas teóricas de la organización escolar*. In M. T. González (coord.) *Organización e Gestión de Centro Escolares*, pp. 1-23. Madrid: Pearson Educación.
- Nunes, J. (2012). *O impacto da avaliação externa na escola*. Trabalho de Projeto de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Oliveira, D. A. (2015). Nova gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In *Educ. Soc.*, Campinas, volume 36, n.º 132, pp. 625-646.
- Oliveira, S. (2013). *Perceções da equipa de avaliação externa relativamente às suas práticas de avaliação*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Parente, S. (2015). *Impacto da atividade de acompanhamento da IGEC na melhoria de uma IPSS*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação- Universidade de Aveiro, Portugal.
- Parente, C. (2008). *Competências. Formar e gerir pessoas*. Porto: Ed. Afrontamento
- Pinto, D. (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da Inspeção-Geral de Educação: Construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade do Porto, Portugal.
- Rocha, P. (2012). *Que ruturas e que continuidades do antigo para o atual modelo de avaliação externa das escolas*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, S. (2016). *Inspeção-Geral da Educação e Ciência e avaliação das escolas: o caso da autoavaliação de um agrupamento de escolas: Um olhar a partir de quem avalia e de quem é avaliado*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

- Santos, P. (2015) Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas. Tese de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Saraiva, S. (2014). A Inspeção-Geral da Educação e Ciência enquanto espaço de confluência de conhecimento. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação- Universidade de Lisboa, Portugal.
- Seabra, M. C. (2004). Intervenção final. In *Inspeção-geral da Educação (Ed.). 1.ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação: Actas* (pp. 161-164). Lisboa: Ministério da Educação/IGE.
- SICI (2014). *Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe*. Report Standing International Conference of Inspectorates (SICI).
- Silva, E. A. (2006). *As perspectivas de análise burocrática e política*. In L. Lima (org). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*, pp. 71-132. Lisboa: ASA Edições.
- Soares, M. (2012). Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade de Coimbra, Portugal.
- Tempera, M. (2015). Planos de Melhoria, Aprendizagem Organizacional e Regulação da Educação – Uma análise dos planos de melhoria das escolas da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo (2012/2013). Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação- Universidade de Lisboa, Portugal.
- Verger, A. e Curran, N. (2014). *New Public Management as a Global Education Policy: Its Adoption and Re-Contextualization in a Southern European Setting*. In *Critical Studies in Education*, volume 55, n.º3, pp. 253-271
- Verger, A. e Normand, R. (2015). *Nueva gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global*. Educ. Soc. Campinas, v. 36, n.º 132, pp. 599-622.

Legislação referenciada:

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 149/2003, de 11 de julho

Decreto-Lei n.º 205/2002, de 7 de outubro

Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro

Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro

Regulamento 189/2013, de 24 de Maio

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Sites consultados:

Inspeção Geral da Educação e Ciência

Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/>

Projeto *School Inspections*,

Disponível em: <http://www.schoolinspections.eu/>